

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**LEITURA E COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA NO ENSINO MÉDIO**

**PAULO MARTINS DE OLIVEIRA**

**NATAL - RN**

**2018**

PAULO MARTINS DE OLIVEIRA

LEITURA E COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Estudos em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

NATAL - RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Oliveira, Paulo Martins de.

Leitura e compreensão responsiva ativa no Ensino Médio / Paulo Martins de Oliveira. - 2018.  
89f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Bernadete Fernandes de Oliveira.

1. Artigo de opinião - Dissertação. 2. Responsividade ativa - Dissertação. 3. Leitura e compreensão - Dissertação. 4. Dialogismo - Dissertação. I. Oliveira, Maria Bernadete Fernandes de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'33

No processo de fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine Qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem o que dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Paulo Freire. Pedagogia da autonomia.

PAULO MARTINS DE OLIVEIRA

**LEITURA E COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Ailton Dantas de Lima (Examinador Externo)  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Jane da Silva (Examinador Externo)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

NATAL/RN

2018

## AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Doutora Maria Bernadete Fernandes de Oliveira pelas valorosas e inestimáveis orientações em todas as etapas do projeto.

Aos professores Doutores Ailton Dantas de Lima, Andrea Jane da Silva e Alessandra Cardozo de Freitas por terem aceitado em participar das Bancas de Qualificação e/ou de Defesa e por terem contribuído significativamente com seus olhares e vozes na construção desta dissertação.

Aos colegas do Mestrado em Estudos da Linguagem, que navegaram comigo nesse mar bravio de tantas revelações, dúvidas e indagações submersas nas entrelinhas dos textos de Bakhtin e do Círculo, muito embora, ao final do último semestre, tenhamos todos ancorados no mesmo porto são e salvos.

À minha esposa, Edna C. Fernandes de Oliveira, pelo incentivo do início ao fim desta pesquisa e por ter superado os desafios cotidianos, muitas vezes sozinha em casa, cuidando dos nossos dois filhos pequenos.

Aos meus filhos Davi de Oliveira e Nicole de Oliveira, que souberam ouvir e suportar muitos “nãos” para que esta dissertação pudesse ter um pouco mais de prioridade e chegasse ao seu destino, de modo que nossas brincadeiras e a minha contribuição com suas infâncias ficaram sempre em segundo plano durante esses dois anos e meio de mestrado.

A Tereza Cristina Machado da Câmara Gurgel pela paciência monacal e psicopedagógica em me auxiliar na diagramação.

Ao meu pai Paulo Barbosa de Oliveira (*in memoriam*), que gostaria de ter visto pessoalmente o filho subir mais um degrau nas intermináveis escadas da vida.

## RESUMO

Esta dissertação tem como propósito analisar o processo de leitura e compreensão do gênero discursivo artigo de opinião pelos alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Multimídia do IFRN *Campus* Natal-Cidade Alta. Os dados foram construídos por meio das respostas dos alunos a uma atividade de leitura e compreensão textual do gênero supracitado, proposta no volume II da coleção *Português contexto, interlocução e sentido*, livro didático direcionado ao Ensino Médio, aprovado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Para fazermos as análises dessas respostas, ancoramo-nos nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011; Bakhtin e Volochínov, 2014), em particular nas noções de compreensão responsiva ativa e posicionamento axiológico. Nossa pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, sobretudo em sua vertente crítica, pautando-se nos princípios da pesquisa qualitativa. A análise dos dados nos revela que os alunos apresentam responsividade ativa e posicionamento axiológico em suas respostas, ainda que variem os graus dessa responsividade, pois alguns se restringem, sobretudo, ao que é dito no texto e respaldam suas respostas espelhando-se nas palavras usadas pela autora. Todavia, alguns apresentam respostas que denotam capacidade de depreender o texto e externar uma réplica ativa, sem repetir sobremaneira o discurso alheio *ipsis verbis*. Portanto, das seis questões analisadas, mais da metade da atividade do livro didático suscita nos alunos responsividade ativa e posicionamento axiológico, não obstante ainda podem ser melhoradas na sua elaboração, pois, a exemplo daquelas que visam à transcrição linear de partes do texto, elas ainda não exploram, por exemplo, as relações entre língua e discurso, como a leitura de recuperação de informações implícitas no texto e o reconhecimento do efeito de sentido de determinadas escolhas lexicais.

**Palavras-chave:** Artigo de opinião. Responsividade ativa. Leitura e compreensão. Dialogismo.

## ABSTRACT

The main purpose of this study is to analyze the reading and understanding process of the opinion discursive genre by the students of Multimedia Technician Course integrated to secondary education of the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Natal-Cidade Alta. The data collection was gathered from the students' answers to a textual activity of reading and understanding about the opinion piece genre, which is proposed in the second volume of the collection *Português: contexto, interlocução e sentido*, a textbook directed to High School and approved and distributed by the National Program of Textbook (PNLD), 2015. The Bakhtin Circle (Bakhtin, 2011; Bakhtin and Volochínov, 2014) was used as a theoretical background to analyze the answers gathered, considering primarily the concepts of active and responsive understanding and axiological position. Also, this research was conducted using a qualitative approach and it is inserted into the field of Applied Linguistics, considering especially its critical aspect. As a result, the data analysis indicated that the students presented active responsiveness and axiological position in their answers, even though there was a certain variation in the first parameter. Some answers provided by the students were limited mainly to what is approached in the text. Also, these answers were fostered mostly by the words of the author. In contrast, some students showed the capability of understanding the text and externalize an active replica without repeating the speech of the author *ipsis verbis*. In this regard, it was noticed that the majority of the questions analyzed stimulated an active responsiveness and axiological position in the students. Despite that, these questions could be reformulated, since some of those required a simple linear transcriptions of the text to be answered, not approaching aspects such as the relations between language and speech, critical reading for the attainment of implied information and awareness of the effect that some lexical choices have over the meaning of the text.

**Keywords:** Opinion piece. Active responsiveness. Reading and understanding. Dialogism.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	11
1.3 JUSTIFICATIVA.....	12
1.4 QUESTÕES E OBJETIVOS.....	13
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO, O ARTIGO DE OPINIÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>15</b>
2.1 A RELEVÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	15
2.2 O ARTIGO DE OPINIÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....	16
2.3 O ESTADO DA ARTE.....	21
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS PILARES DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
3.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	24
3.2 A LEITURA E A COMPREENSÃO RESPONSIVA.....	29
<b>4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
4.1 GERAÇÃO DE DADOS.....	44
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	47
<b>5 ANÁLISES.....</b>	<b>49</b>
5.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES DA ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO.....	50
5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS.....	52
5.2.1 PRESENÇA DE VOZES SOCIAIS NO DISCURSO DA ARTICULISTA.....	52
5.2.2 POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO FACE À LEITURA REALIZADA.....	54
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os livros didáticos de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio, no intuito de se fazerem consonantes às diretrizes oficiais do MEC veiculadas em seus documentos oficiais, tais como os *PCN* (1997) e seus desdobramentos posteriores e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (2006), têm contemplado gêneros discursivos que circulam nos mais variados ambientes sociais das realizações humanas.

Essa mudança está atrelada ao avanço e à contribuição dos estudos linguísticos nas últimas décadas, principalmente os que estão voltados para pesquisas na área de Linguística Aplicada. Esses estudos pontuam que estudar a língua materna apenas pelo viés da memorização de regras morfossintáticas descontextualizadas da língua viva, usual, não responde às exigências da vida contemporânea, pois essa necessita de uma formação de cidadãos críticos-reflexivos, que tenham autoria e autonomia de pensamento e de agência sobre si. Nesse sentido, espera-se que eles possam produzir significados que redimensionem os seus lugares no mundo da vida, por terem sido engendrados numa formação que não priorize a reprodução acrítica nem que esteja a serviço das ideologias dos grupos que detêm o poder.

Esta investigação se inscreve nos estudos de Linguística Aplicada, sobretudo em sua vertente crítica, pois nos coadunamos com a perspectiva de que cabe à pesquisa e ao ensino da língua materna dar vez e voz às antinomias, desvencilhando-se dos grilhões dos estudos voltados a considerar a língua apenas como estrutura inflexível. Urge construir conhecimentos que concebam a linguagem como uma prática social, de forma que possa atender às exigências de um ensino da língua que propicie o reconhecimento dos pontos de vista sobre a realidade construídos nos textos. (Moita Lopes, 2006; Oliveira, 2012)

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006) ainda acrescenta que cabe ao linguista aplicado recontar ou reescrever a vida social na contemporaneidade, pois isso deriva

da necessidade de compreendê-la, para que suas pesquisas e sua produção de conhecimento possam responder às indagações sociais, que, por vezes, não compreendem a importância dessas pesquisas, ou que, muitas vezes, ainda têm a imagem do pesquisador como alguém que está numa redoma acadêmica, afastado do mundo da vida real.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016), doravante BNCC, o ensino de Língua Portuguesa (LP) deverá ser organizado, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, “por campos de atuação social, sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola”. (BRASIL, 2016, p.477)

Entendam-se campos de atuação social como um eixo organizador no qual se possibilite aos estudantes “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos”. Isso exigirá que a escola de Ensino Médio favoreça e ou amplie situações “nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito.” Consoante a BNCC, caberá à escola viabilizar aos estudantes condições tanto para o aumento de seus conhecimentos, como para “o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens”.

Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2016, p. 477)

Podemos observar que a preocupação da BNCC em atrelar os conhecimentos abordados em sala de aula com o aprendizado de competências que potencializem esses estudantes a participarem da vida social de forma responsiva e ética. Conforme a BNCC, cabe às aulas de LP do Ensino Médio consolidar e potencializar enfaticamente as habilidades relacionadas “à análise, síntese e compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos [...])”. (BRASIL, 2016, p. 490)

Como corolário dessas proposições, esse documento da Base destaca que cabe ao ensino da língua materna oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos multiletramentos, os quais possibilitem maior protagonismo

dos estudantes, que devem receber orientação pautada pelas dimensões “ética, estética e política”. (BRASIL, 2016, p. 497)

Consoante a BNCC, a escola deve propor um ensino de LP que favoreça o desenvolvimento de várias habilidades, entre elas, destacamos as de

Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2016, p. 498)

Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. (BRASIL, 2016, p. 498)

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (BRASIL, 2016, p. 498)

Como podemos observar, tais habilidades que destacamos nesse documento vão ao encontro do que propomos ao longo deste trabalho a partir dos postulados do Círculo bakhtiniano. Um trabalho de leitura e compreensão de textos que priorize aqueles que têm caráter argumentativo, como o artigo de opinião, por exemplo, pode favorecer aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades supracitadas.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Se objetivarmos uma formação crítica do aluno/cidadão, para que ele possa exercer sua cidadania plenamente, responsivamente tanto dentro como fora da escola, faz-se necessário que passemos a viabilizar também um ensino/aprendizagem crítico-reflexivo. Para tanto, devemos direcionar uma formação que lhe proporcione uma atitude responsiva ativa diante dos textos que lê, nos quais possa perceber o que é valorado nas entrelinhas e o projeto de dizer do autor na arquitetura dos textos.

Segundo Marchuschi (2008, p. 252), “compreender é essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.” Para que os alunos desvelem o posicionamento do autor,

não só pelas suas opções lexicais, mas, sobretudo, compreender o que é dito nos implícitos, precisam ter condições de ler além das camadas externas do texto, isto é, superficiais, para apreender que há camadas mais internas nas quais circulam vozes sociais. Com isso, eles podem perceber que o texto é um constructo dialógico, no qual há posicionamentos que respondem a outros (MARCHUSCHI, 2008, p. 252).

Nesse dialogismo, esse tipo de compreensão proporciona emitir juízos, valorar, contrapor-se, justificar-se, mediante os textos que se lê dentro e fora da sala de aula, como também nas atividades de argumentação oral.

Dessa forma, foi selecionado, como objeto de estudo de nossas investigações, o processo de compreensão ativa e responsiva nas respostas dos alunos que foram dadas a uma atividade de leitura e compreensão de um do artigo de opinião, propostas em livro didático. Optamos por esse gênero discursivo pelo fato de possibilitar ao aluno desenvolver competências e habilidades relativas à argumentação, ao posicionamento diante de problemas do cotidiano, e a ressignificar-se diante das controvérsias do mundo em que está inserido.

Das colunas opinativas de jornais, revistas, *websites* e *blogs*, o artigo de opinião estendeu-se para o âmbito escolar, no qual se tem consolidado como objeto de ensino/aprendizagem na sala de aula, perfilando-se entre os gêneros argumentativos nas coleções de livros didáticos aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015), para o Ensino Médio de escolas públicas, além de constar como um dos gêneros argumentativos mais recorrentes em processos seletivos para ingresso discente em cursos técnicos de nível médio integrado, como os do IFRN, por exemplo.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Não é de hoje que pesquisadores da Linguística Aplicada, doravante LA, direcionam seu alvo para investigar os livros didáticos de língua portuguesa, visto que, historicamente, essa preocupação data dos anos 60 do século passado. Apesar dos avanços dos estudos e pesquisas no campo da LA, muitos livros didáticos de língua materna não têm conseguido acompanhá-los a contento, tanto no tocante ao

ensino de gramática como na manutenção do *trivium* da tipologia textual: narração/descrição/dissertação nos capítulos dedicados à leitura e produção de textos (ROJO, 2008).

Mediante essa realidade, esta investigação se debruça sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula com vistas à formação de leitores e produtores de discursos responsivos ativos e de responsabilidade ética (ROJO, 2008). Tais investigações ainda se fazem necessárias, visto que ainda podemos encontrar, em livros didáticos de língua materna, propostas de leitura e compreensão que não vão muito além da exploração das camadas superficiais do texto. Nesse sentido, a compreensão fica restrita àquilo que é aparente, deixando de se trabalhar toda a arquitetônica de construção de sentidos e de intenções do autor no seu projeto de dizer. Dessa forma, deixa-se de reconhecer as vozes sociais circulantes no texto, os posicionamentos axiológicos do autor, numa clara atitude responsiva ativa a outras vozes que o precederam.

Para isso, investigaremos as respostas dos alunos às atividades de leitura e compreensão do gênero artigo de opinião no livro didático de língua materna, *Português: interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, que recebeu a aprovação e foi muito bem avaliado pelo PNLD 2015. Esse manual foi a 3ª coleção mais distribuída pelo componente curricular de Língua Portuguesa, com 822.319 mil exemplares, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que, de certa forma, motivou nossa seleção para compor o *corpus* da pesquisa.

## 1.4 QUESTÕES E OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como propósito investigar se as respostas dos alunos apresentadas às atividades relacionadas à leitura e compreensão do artigo de opinião do livro didático de Língua Portuguesa, destinado ao ensino médio, apresentam o que Bakhtin/Voloshinov (2014) denominaram de compreensão responsiva ativa. Para isso, foi escolhido o volume II da coleção *Português contexto, interlocução e sentido*, do qual foi selecionada uma atividade didático-pedagógica de

leitura e compreensão de artigo de opinião para formar nosso corpus de pesquisa. Dessa forma, analisaremos se as respostas que os alunos deram a essa atividade do livro direcionam para uma formação de “leitores e produtores de discursos capazes de réplica ativa e de responsabilidade ética” (ROJO, 2008, p. 100).

Isso posto, pretendemos investigar no objeto de estudo as questões arroladas abaixo:

- a)** As atividades de leitura e compreensão do texto propostas para compreensão do gênero artigo de opinião são concebidas como processo de interlocução em um diálogo entre autor-texto-leitor?
- b)** As atividades do livro didático orientam o aluno para uma compreensão ativa responsiva do gênero artigo de opinião, na qual ele possa reconhecer as vozes sociais que aí circulam, o projeto de dizer e os posicionamentos do autor do texto?

Para atender a tais questões, elaboramos os seguintes objetivos:

- a) Reconhecer (Identificar) nas respostas dos alunos indícios da noção de leitura como uma compreensão responsiva ativa.
- b) Identificar nas respostas dos alunos o reconhecimento dos posicionamentos das vozes sociais circulantes no texto.

## **2 O LIVRO DIDÁTICO, O ARTIGO DE OPINIÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

### **2.1 A RELEVÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Ainda que venha sendo, ao longo das últimas décadas, objeto de pesquisa das mais contundentes críticas por parte de pesquisadoras em LA, pelas constantes controvérsias em suas exposições teóricas, ou pelas propostas inadequadas das atividades oferecidas aos alunos, o livro didático de Língua Portuguesa, do ensino fundamental e médio, continua ainda cumprindo seu papel de protagonismo nas escolas brasileiras, tanto no ensino privado quanto público.

Apesar de todas as inconsistências encontradas – o que tem rendido nas universidades brasileiras importantes discussões e análises em dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ele tem auxiliado e orientado o trabalho do professor, principalmente quando, no início de carreira, ainda não tem a segurança necessária para produzir seu próprio material de aula, o que o faz apostar em algo que já vem pensado, organizado, sistematizado, cabendo ao jovem professor o trabalho de aplicação, o que não o exime de ficar atento à escolha dos textos que ali estão compilados, tanto na relevância literária, como na adequação daqueles que se propõem a preparar o aluno para o exercício da cidadania. Em relação a isso, Aquino Vieira (2014) acrescenta:

O problema é que as muitas pressões sofridas pelo professor no contexto escolar, como falta de tempo e a obrigação de preencher o livro didático durante o ano letivo, tolhem sua autonomia na tomada de decisões e levam o professor a se limitar as atividades nele propostas. (AQUINO VIEIRA, 2014, p. 49)

Obviamente, não é apenas o jovem professor de língua portuguesa que opta em conduzir suas aulas pelo roteiro e sequência didática propostos no livro didático, pois ele chega como material de apoio para professores dos mais variados anos de experiência. E nisso há os que usam por conhecerem sua própria fragilidade em



conhecimentos didático-pedagógicos, ou por opção, por crerem que esse material facilita o trabalho e os alunos acompanham melhor, visto que têm esse referencial de apoio para os estudos em casa; como há os que são obrigados a usá-lo e exaurir cada capítulo, por determinação das escolas, por exigências dos pais que investem recursos na compra desses livros.

Aqueles que vivem a escola cotidianamente sabem que, infelizmente, nesse meio as questões de ordem econômica, administrativa, entre outras escusas, acabam sobressaindo e promovendo incoerentemente a antipedagogia dentro do próprio espaço escolar.

## **2.2 O ARTIGO DE OPINIÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

É necessário abrir um parêntese para destacar a importância de se estudar o artigo de opinião, dentre tantos gêneros discursivos que são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de que ele reúne, tanto no trabalho com a leitura e compreensão como também na produção escrita, propósitos que devem fazer parte do escopo do trabalho pedagógico de todo professor de língua materna – despertar no trabalho de formação cidadã de seu alunado o senso crítico-reflexivo e, por que não dizer, ético de seus alunos.

Em outras palavras, é também função do professor de língua materna nas aulas de leitura fazer com que seus alunos, segundo Jurado e Rojo (2006, p.40), desenvolvam “a competência de contextualizar socioculturalmente” o texto que lhes foi proposto a ser lido, ou seja, ser capaz de compreender que o enunciado é puro reflexo e/ou refração sociocultural do mundo em que se vive, e que no caso do artigo de opinião, como um gênero discursivo, de sequência predominantemente argumentativa, traz respostas a outros enunciados, seja para concordar com eles, seja para exercer o direito da contrapalavra. Em outros termos,

O estudo das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e entre os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo. É por meio das formas marcadas e não

demarcadas de dialogismo que percebemos a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distância ou de adesão aos discursos dos enunciadores citados ou mencionados, e os lugares ocupados por eles. Em outras palavras, a abordagem da diversidade de relações dialógicas entre os discursos permite não só caracterizar os dois gêneros como também realizar uma leitura crítica da imprensa. (CUNHA, 2005, p.166)

Nesse exercício sociocultural da leitura do artigo de opinião, espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de perceber o funcionamento dialógico desse gênero discursivo e que sua constituição é perpassada por vozes sociais, o que descarta a ideia inicial de que o artigo de opinião seria um gênero monológico, que só apresentaria a voz de seu autor. Essa concepção de que o artigo de opinião é composto por vozes faz ver que tal gênero é uma verdadeira arena discursiva, na qual se evidencia nitidamente que a linguagem é uma atividade interativa. Nesse sentido, Cunha (2005) corrobora quando diz:

O artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito. (CUNHA, 2005, p. 179)

Por ser um gênero discursivo no qual predomina o uso da argumentação para fazer análises e avaliações de questões que polemizam a vida real, discutindo temas que estão repercutindo social, econômica, política ou culturalmente, o artigo de opinião traz a figura de um articulista, independentemente de ser ou não um especialista no assunto tratado. Como forma de reforçar o que defende, ele pode se pautar em argumentos de autoridade, isto é, cita o discurso de autores que tenham reconhecimento na área ou sejam autoridades no assunto tratado – o que gera maior credibilidade às suas palavras, visto que passa a dialogar com discursos de especialistas que vêm ratificar o seu ponto de vista ou tese. (Boff, Köche, Marinello, 2009)

Rodrigues (2005) ressalta que sistematicamente o artigo aparece na seção/coluna de opinião, e que isso é um elemento constitutivo desse gênero, visto que delimita topograficamente a que parte temática do jornalismo ele se reporta e qual seu propósito interativo. Por ser um gênero de publicação diária, o artigo está

condicionado às “vinte quatro horas de circulação do jornal”, e/ou uma semana caso venha em revistas. Por assim dizer, o artigo está situado “entre os gêneros que historicamente têm seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa” a respeito dos fatos sociais que repercutiram nos jornais. (RODRIGUES, 2005, p. 171)

Consoante Rodrigues (2005), seu público-alvo são os leitores das classes sociais A e B, ou C, caso o grupo jornalístico usar como critério de divisão a região em que se encontram seus leitores. A autora ressalta ainda que os jornais que são voltados aos leitores de classes populares não trazem o artigo de opinião em suas páginas, asseverando que

Nessa diferenciação, percebe-se como o trabalho da ideologia e os índices sociais de valor se manifestam não só nos “conteúdos” dos enunciados, mas nos gêneros e na sua circulação social diferenciada, demonstrando a existência de diferentes condições sociais de investimento dos gêneros. (RODRIGUES, 2005, p. 171)

A partir dessas ponderações, podemos inferir que há mais um estigma por trás das classes sociais menos favorecidas, denominados de leitores classe C, como se referiu Rodrigues (2005): o estigma de que elas não se interessam por gêneros discursivos que incitem o debate, a reflexão, o exercício do pensamento, da contrapalavra, como o artigo de opinião, por exemplo, e que isso está condicionado à sua classe social. Desse posicionamento axiológico advém a estratégia de algumas empresas jornalísticas em não investir nesse gênero, pressupondo, de forma generalizada, que não haverá leitores, e que destarte é mais apropriado trazer em suas páginas gêneros discursivos que não exijam muito esforço de compreensão por parte de seus leitores, garantindo, assim, o interesse pelo jornal e, sobretudo, sua circulação e a continuidade das vendas.

De acordo com Rodrigues (2005), a autoria do artigo de opinião não está atrelada à pessoa física do articulista, mas, sobretudo, “a uma posição de autoria inscrita no próprio gênero”, ou seja, “a uma postura de autor, com sua responsabilidade discursiva”. O autor do artigo de opinião pode ser um colaborador efetivo ou esporádico do jornal. Segundo a autora, os lugares sociais ocupados por esses articulistas variam, desde a “esfera política e da esfera da indústria, do

comércio e da administração, representada em grande parte por presidentes ou donos de associações empresariais da indústria”, entre outros setores. (RODRIGUES, 2005, p. 171)

A autora ainda destaca que a concepção da autoria do gênero artigo de opinião está atrelada à noção de notoriedade social e profissional, sobretudo se tais funções gozam de prestígio social e na mídia. Para ela, o articulista acaba incorporando “a aura da competência sociodiscursiva”, pois

Essa “imagem” é construída ou a partir da posição privilegiada que o autor ocupa no cenário sociopolítico ou a partir da sua situação profissional ou de destaque; ele exerce a função de empresário [...], administrador, presidente de associações, etc. [...] O reconhecimento social e profissional do articulista outorga credibilidade a sua fala, alçando-o à posição de “articulador” de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião. Seu posicionamento sobre determinado acontecimento social constitui-se em tema (objeto) de interesse (é notícia) para os jornais e para o público leitor. Por essas razões e por sua relação assimétrica com o leitor no espaço da comunicação jornalística (ele é um autor de elite, pois é um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra; está, portanto, em relação de superioridade, em uma situação de interação vertical), o articulista incorpora o *ethos* da competência social e discursiva., angariada pela sua circulação na mídia e pela função profissional exercida. (RODRIGUES, 2005, p. 172)

Consoante a autora, a garantia de credibilidade do articulista pode se ampliar, mormente quando ele incorpora o discurso da instituição, ou seja, a ideologia do *ethos* do articulista manifestada no artigo de opinião é legitimada pelo prestígio do *ethos* da instituição. Não obstante, o autor do artigo pode ancorar-se na própria autoridade, “legitimada por sua competência, por seu saber enciclopédico, por sua circulação social.” (RODRIGUES, 2005, p.172)

Conforme a autora, o *ethos* da garantia e do argumento de autoridade não aparecem explicitamente no jornal, mas são “mostrados pela situação de interação entre o artigo e pelo próprio discurso.” A articulação entre a autoria do *ethos* de competência e de autoridade e do espaço reservado ao artigo no jornal acabam “funcionando como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa.” (RODRIGUES, 2005, p.172)

Pelo viés composicional, em termos estruturais, o artigo de opinião é composto primeiramente de um problema que será discutido pelo articulista, visando a apontar

uma proposta de solução, ou quando isso não está ao seu alcance, é possível fazer uma avaliação da situação.

Segundo Boff, Köche, Marinello (2009), temos primeiramente uma **situação-problema**, na qual se contextualiza o assunto a ser discutido para que o leitor tenha um norte do que virá nos próximos parágrafos. É possível já nessa parte introdutória esboçar-se o posicionamento do autor, gerando a expectativa de sua defesa nas demais partes do artigo.

Em seguida, começa o trabalho de **discussão**, na qual são apresentados os argumentos a respeito do problema que está sendo analisado. Essa argumentação visa a sustentar evidências que ratifiquem a posição assumida pelo articulista, ao mesmo tempo podem se mostrar como uma contrapalavra às posições contrárias, seja aos discursos que circulam na sociedade, seja como uma antecipação às possíveis objeções do leitor.

Segundo esses autores, “para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequencias narrativas, descritivas e explicativas, entre outras”. (BOFF, KÖCHE, MARINELLO, 2009, p.6)

Por último, os autores destacam a parte final do artigo de opinião, denominada de **solução-avaliação**, na qual é apresentada ao leitor uma resposta ao problema que motivou a construção da argumentação. Nessa parte final do texto, o articulista, dentro de suas possibilidades argumentativas, pode optar por fazer uma “reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado”. Isso não significa que seja feito “um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.” (BOFF, KÖCHE, MARINELLO, 2009, p.6)

Ressaltamos que não há rigidez na estrutura de um artigo de opinião. Contudo, a que foi aqui apresentada é bastante frequente nos jornais e revistas, e serve para que os alunos, em situação de aprendizagem, possam distingui-lo de outros gêneros discursivos.

Como não poderíamos de fazer um registro do mundo concreto, em nosso Estado, no Rio Grande do Norte, muitos alunos e seus pais sonham com a conclusão do 9º Ano do Ensino Fundamental para terem a oportunidade de ingressar nos cursos técnicos de nível médio profissionalizante do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (doravante IFRN), notória instituição educacional de nosso

Estado, reconhecida pela referência mais do que secular em educação de qualidade.

Para que tal intento se realize, muitas escolas dos setores público e privado e, mormente, cursinhos dedicam um tempo específico de suas aulas de Língua Portuguesa ao ensino da produção de artigos de opinião. Isso acontece devido ao fato de esse gênero discursivo ser um dos mais cobrados em exames de seleção como, por exemplo, para entrada nos cursos técnicos de nível médio do IFRN. O artigo de opinião, ombreado à carta argumentativa, tem sido considerado um dos gêneros mais adequados para se avaliar o candidato a essas vagas. Ao explorar esse gênero nos exames, são propostas cenas discursivas nas quais ele tenha que se posicionar argumentativamente de forma crítico-reflexiva, exercendo sua cidadania com ética e com respeito às divergências de opinião e às diferenças sociais. Tais cenas são criadas a partir de textos motivadores que trazem acontecimentos reais, extraídos do noticiário de jornais, de revistas e/ou da *web*, que refletem e/ou refratam o que está acontecendo no mundo da vida.

## 2.3 O ESTADO DA ARTE

Em relação ao estado da arte, podemos encontrar dissertações de mestrado que fizeram da inclusão do artigo de opinião nos livros didáticos objeto de suas pesquisas. Considerando-se a variação, evidentemente, dos recortes investigativos a respeito das atividades propostas nesses manuais, o que se pode perceber é a divisão de foco entre as propostas de atividades de leitura e compreensão e as propostas de atividades de produção escrita do gênero em questão.

Para citar alguns exemplos, temos duas dissertações defendidas recentemente na PUC-SP, a saber: a *Análise dialógica do gênero artigo de opinião em livros didáticos para o ensino médio*, de Maria Isabel Fernandes Bezerra (2013); *A escrita argumentativa: diálogos com um livro de português* (2010), de Regina Braz da Silva Santos Rocha.

Como exemplo local, temos *Os exercícios de compreensão na coleção Português linguagens: atividade de cópia e reconhecimento ou orientação para o*

*exercício da cidadania?* (2012), defendida na UFRN por José Fernandes Campos Júnior. A primeira pesquisa busca saber como o artigo de opinião é abordado no âmbito escolar e se as propostas do livro didático são suficientes para formar leitores e escritores desse gênero, vale salientar que um dos três livros analisados nessa dissertação coincide com os de nossa pesquisa – *Português: contexto, interlocução e sentido* –, no entanto, essa obra é relativa ao PNLD 2012. Já a segunda e terceira dissertações, respectivamente, têm como escopo investigar como as atividades propostas na obra *Português linguagens* ensinam a produção textual, a leitura e a compreensão dos gêneros de natureza argumentativa, dentre eles o artigo de opinião.

Pela importância social que esse gênero tem alcançado na formação reflexiva cidadã, o artigo de opinião tem ganhado espaço em artigos científicos, seja como trabalho acadêmico, ou como publicação em revistas especializadas e/ou em anais de congressos de Linguística Aplicada como, por exemplo, em: *O artigo de opinião como eixo condutor do trabalho com gêneros de textos no livro didático de língua portuguesa*, de autoria de Daiane Eloisa dos Santos e Geovana Lourenço de Carvalho (Universidade do Norte do Estado do Paraná); e *Gêneros epistolares na composição do artigo de opinião*, de Gisely Gonçalves de Castro (Anais do II CONEL, Universidade Federal do Espírito Santo), ambos ancorados nos estudos bakhtinianos de gênero discursivo, resguardando-se aqui, evidentemente, os diferentes objetos de pesquisa.

Recentemente, na dissertação *Análise dialógica do gênero artigo de opinião em livros didáticos para o ensino médio*, defendida na PUC-SP, a autora Maria Isabel Fernandes Bezerra analisou como o gênero artigo de opinião é abordado na esfera escolar, observando se as propostas veiculadas nos livros didáticos do PNLD 2012, com as coleções *Português: contexto, interlocução e sentido*, *Ser Protagonista Língua Portuguesa*, e *Viva Português*, são suficientes para formar leitores e escritores desse gênero. Nas suas conclusões consta que os artigos de opinião “têm suas relações socioculturais modificadas com a mudança para a esfera escolar, dificultando sua compreensão pelo o aluno, impossibilitado de produzir os espaços originais de produção e circulação.” (BEZERRA, 2013, p. 255)

Já Rocha (2010), em sua dissertação, defendida na mesma instituição supracitada, *A escrita argumentativa: diálogos com um livro de português*, analisou

vários gêneros argumentativos da coleção *Português Linguagens* (2005, 2008), dentre eles o artigo de opinião, constatando que a

coleção utiliza o conceito de gêneros do discurso como sinônimo de tipologia textual e de gênero textual. O tratamento conferido aos textos ressoa a tradição da produção da composição, instaurada no século XIX, trazendo as vozes da retórica aristotélica e da Nova Retórica. A sequência de questões não possibilita que o aluno vivencie as práticas sociais de escrita argumentativa. (ROCHA, 2010, p. 11)

Em sua dissertação intitulada *Os exercícios de compreensão na coleção Português linguagens: atividade de cópiação e reconhecimento ou orientação para o exercício da cidadania?*, defendida na UFRN, Campos Júnior (2012) investiga os gêneros argumentativos da referida coleção, inclusive o artigo de opinião, concluindo que as atividades analisadas não possibilitam a compreensão responsiva ativa, consoante as ideias do Círculo de Bakhtin, “nem conduzem a uma reflexão crítica sobre o texto, preocupando-se mais com aspectos formais do texto e identificação de informações superficiais”. (CAMPOS JÚNIOR, 2012, p.6)

Como percebemos, essas pesquisas trazem o artigo de opinião como escopo, ou pelo menos tangencialmente, quando na investigação dos gêneros argumentativos acabam tecendo considerações a respeito do gênero, contudo não se assemelham com nosso objeto de pesquisa, o que só aumenta a importância de nosso trabalho diferenciado, porque investiga especificamente, apesar da aprovação do livro pelo MEC, se as atividades de *Português: contexto, interlocução e sentido*, voltado para o Ensino Médio, orientam realmente o aluno para uma compreensão ativa responsiva do gênero supracitado, na qual ele possa reconhecer as vozes sociais que aí circulam, o projeto de dizer e os posicionamentos axiológicos do articulista.



### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS PILARES DA PESQUISA**

#### **3.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

Nosso objeto de pesquisa é fruto de estudos transdisciplinares porque se insere numa responsabilidade que ultrapassa os muros escolares e que tem constantemente causado preocupação social, muitas vezes sendo alvo de campanha midiática: a formação cidadã de leitores críticos. O cerne de nosso estudo está voltado para investigar se as respostas dos alunos dadas às atividades de leitura e compreensão de artigos de opinião no livro didático do ensino médio denotam significativamente que eles conseguem ler e compreender o que leram de forma responsiva ativa.

Para isso, como referencial teórico-metodológico, optamos por respaldar este projeto numa fundamentação sócio-histórica da linguagem, nos postulados do Círculo de Bakhtin, visto que esses pensadores não concebiam a linguagem de acordo com os parâmetros apresentados pelas tendências mencionadas por Bakhtin/Volochínov (2014), quais sejam: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. A primeira concebe a língua do ponto de vista formal, isto é, as formas linguísticas não estão vinculadas a situações sociais; por sua vez, o segundo parâmetro trata a língua como algo acabado, regida mormente pela psicologia do indivíduo.

Concordamos, portanto, com o referencial do Círculo e seu pressuposto de que a linguagem é uma prática discursiva com a qual o sujeito age e nesse processo refrata a realidade. A seguir, discutiremos algumas questões como as concepções de práticas discursivas, de sujeito, de língua, de texto e de leitura.

Moita Lopes (2003), ressignificando o conceito de práticas discursivas, já que este circula em outras paragens e, portanto, não está restrito apenas ao campo científico, entende prática discursiva como quaisquer atividades discursivas, desde que sejam concebidas como acontecimentos sociais e históricos que, se forem alvo de investigação da ciência, possam sinalizar para o pesquisador como o discurso

que é parte constitutiva da vida social e ao mesmo tempo a representa, independentemente do meio de circulação.

Essa noção de prática discursiva pode referir-se a qualquer atividade discursiva, não obstante à filiação teórica, que “implique uma imprescindível relação com a realidade concreta na qual essas práticas emergem.” (OLIVEIRA, 2009, p.3).

Revozeando os postulados do Círculo, vemos que essa realidade concreta nada mais é do que o mundo da vida, que é composto por seres humanos também concretos, singulares, enfim, sujeitos que agem sempre se posicionando axiologicamente do seu ponto de vista para valorar as construções histórico-sociais, sob a égide das ideologias transmitidas pelas religiões, pelo senso comum, pelo discurso científico, midiático, escolar entre outros. Para ele, qualquer teoria deve levar em consideração os atos concretos realizados por sujeitos também concretos, éticos e singulares, indissociáveis dos atos que realizam.

Bakhtin (2010), por exemplo, é contrário às teorias de sua época sobre a linguagem, por elas se pautarem num modo generalizado de compreensão e representação em relação ao mundo concreto. Além disso, a própria concepção da ética nessas teorias é vista de forma abstrata, o que faz com que possua os mesmos valores para qualquer um, independentemente do momento histórico-político-social em que esse sujeito esteja inserido. Segundo Oliveira (2009), essa abstração não faz ver o mundo da vida como único, irrepetível, singular – no qual os fatos são marcados por sua própria historicidade – nem tampouco fomenta critérios que auxiliem a compreendê-lo e interpretá-lo.

Entendemos que, para o Círculo de Bakhtin, esse sujeito que está no mundo da vida, no mundo da cultura, age sempre axiologicamente, ressignificando os valores que foram edificados ao longo do percurso histórico da evolução humana. Ao agir sobre esse mundo, transforma-o e é transformado por ele numa relação constitutiva e intersubjetiva mútua. Em outros termos, refratando-o ou representando-o, esse sujeito concreto realiza o ato ético, sempre motivado e orientado, constituído e constituindo sua ação pela linguagem.

Em relação à língua, depreendemos que não deve ser concebida como um sistema de regras pétreas, que não sofrem alteração com o tempo, mas como “uma corrente evolutiva ininterrupta.” Segundo Bakhtin/Volochínov (2014), o centro de gravidade da língua é a nova possibilidade de significação que determinada forma

linguística pode assumir dentro de um contexto específico. Assim, estar conforme à norma, ou seja, atender ao aspecto da forma linguística, não é o fator preponderante a ser observado, até mesmo por este permanecer inalterável, independentemente do caso em que for utilizado, todavia o que deve importar é a adequação do signo às condições da situação real em que fora empregado. Dessa forma, cabe ao interlocutor a compreensão do significado num enunciado particular, pois como pertence à mesma comunidade linguística de seus interlocutores, deve saber que o uso de determinado signo, compreendido como variável e plurissignificativo, pode assumir nova significação em contextos distintos. Os referidos autores ainda fazem a distinção entre os processos de descodificação e de identificação:

Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014, p. 96)

Em contrapartida, o signo linguístico é ideológico visto que é valorado. A forma linguística tornada signo não se identifica como o sinal, por ter como característica intrínseca a sua mobilidade, orientada em contextos e situações peculiares.

Conforme Bakhtin/Voloshinov (2014), a consciência linguística dos usuários da língua não vai se ater a um sistema abstrato de formas normativas, contudo o que lhes interessa é a linguagem, compreendida como “conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Assim, o critério de correção só faz jus a situações específicas, particulares, como em casos de aprendizagem de outro idioma. O que mais nos deve interessar é percebermos o caráter axiológico do enunciado, pois, no mundo da vida não se pode desassociar a língua do seu conteúdo vivencial. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014, p.98)

Para esses autores, nossa forma de pensar cientificamente estar pautada numa visão de mundo “filológica e pela história da cultura”, o que pretere a fala viva e suas possíveis realizações a cada enunciado. A filologia e a linguística se nutriram, desde seu nascimento e desenvolvimento, de documentos escritos, muitos advindos de línguas mortas, e, sobretudo a filologia, detiveram-se ao trabalho de reanimar,

“ressuscitar esses cadáveres linguísticos”. Como descendente direta da filologia, a linguística sempre edificou seus pilares científicos tomando como *corpus* enunciados monológicos fechados, como os que aparecem nas inscrições de monumentos antigos, por serem concebidos como a realidade mais contígua. Porém, até mesmo o enunciado monológico, ainda que estático numa inscrição de um monumento, é uma resposta a algo dado anterior, e foi escrita com esse propósito.

Ainda que aparentemente imobilizada pela escrita, toda inscrição trava diálogos com as que lhe precederam, como também espera reação responsiva ativa dos usuários da dessa língua que ainda a lerão. Isso se dá porque qualquer inscrição é produto de uma cultura, de um contexto político-histórico-social, e é produzida com o intuito de ser entendida, obviamente, dentro do contexto de cada época, dentro dos processos axiológicos dos quais ela faz parte. Entretanto, a compreensão passiva do filólogo-linguista concebe a inscrição, seu objeto de estudo, como se ela fosse dirigida a ele, como objeto-sinal, de forma passiva, sem necessidade de resposta. Em outros termos, conceber o enunciado isolado, monologicamente desvinculado do seu contexto linguístico, do mundo da vida, vai de encontro à concepção de linguagem, já que esta requer posicionamento ativo do que é dito e compreendido.

Já em relação ao texto, consoante os postulados de Bakhtin (2011), podemos concebê-lo como uma “realidade imediata”, nas palavras desse mestre russo, na qual são formulados, de forma exclusiva, as disciplinas e o pensamento. Se não há texto, é impossível imaginar a materialização de objetos de pesquisa e, por conseguinte, de pensamentos.

Para demonstrar a condição *sine qua non* da importância do texto como ponto de partida para os objetivos de uma pesquisa, sobretudo, nas ciências humanas, o autor nos remete ao nascimento do pensamento nas ciências humanas, que é engendrado a partir do pensamento da alteridade, que perpassa desde as primeiras manifestações de tentar explicar o mundo, incluindo as narrativas religiosas baseadas na fé e em deuses que se manifestam a fim de revelar ao homem seus desígnios, até ao que Bakhtin chamou de “nascimento da desconfiança”, entendido como o legado cientificamente exato dos textos, seguido posteriormente do surgimento da crítica a estes como seu corolário.

Entendido como enunciado concreto, situado em um contexto histórico-social-cultural, o texto é uma dimensão linguística que sempre se atualiza por um sujeito,

seja ele individual ou coletivo. Do ponto de vista do dialogismo, o texto passa a existir substancialmente quando, ao menos dois sujeitos, ou duas consciências entram em embate discursivo, sempre situados num contexto do mundo da vida concreta (Brait, 2016).

Tomando as lições do Círculo de Bakhtin, consideramos a linguagem como uma ação orientada, uma prática social na qual o dialogismo se faz presente na vida real, perpassados de ideologias de viés sociológico. Para tanto, é mister conceber o enunciado como o resultado da interação de alguém para alguém. Concebendo-o como interlocução que não jaz no silêncio e que quer sempre encontrar resposta no discurso do outro – o que faz do território da linguagem uma arena em conflito, pois implica atitude responsiva ativa, seja para ratificar, retificar ou completar o discurso alheio. Isso gera “relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.”. Seguindo esse pensamento, a língua realiza-se em formas de enunciados concretos e únicos; e o discurso é feito a partir desses enunciados, como unidades concretas e reais de comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Destarte, consoante Bakhtin (2006), comunicar-se é assumir ações responsivas diante do enunciado do outro, seja para concordar, discordar e/ou completá-lo. Ser responsivo implica não só emitir outro enunciado, como também responder agindo e/ou silenciando. O enunciado resulta dessa interação dos participantes, e é determinado pelo meio social que envolve os indivíduos.

Para o autor, o discurso é sempre atravessado pelo discurso do outro; daí a noção de dialogismo, modo específico de funcionamento da linguagem e não como diálogo face a face, mas como palavra perpassada pela palavra alheia, por múltiplas instâncias enunciantes, numa interdiscursividade traduzida como princípio fundador da linguagem.

Conforme o autor russo, as condições de produção dos enunciados são coadunadas por seu *tema*, *estilo* e *composição*. Entende-se por *tema* os conteúdos carregados de ideologia, que são ditos dentro dos gêneros, incluindo a situação social em que está inserido o falante, determinando sua intencionalidade pelo lugar que ele ocupa. Já o *estilo* é compreendido como a parte formal da língua associada à construção de sentidos, além do uso que se faz dela. *Composição* é entendida como o modo de organização do enunciado.

### 3.2 A LEITURA E A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA

Criar condições para que as aulas de leitura não restrinjam o aluno apenas à leitura da palavra, mas que dialogicamente leia o mundo no qual se insere deve ser um dos principais objetivos dos professores de língua materna. Interessa-nos aqui a leitura que implique responsividade e, conseqüentemente, um juízo de valor.

Consoante Bakhtin (2011, p.271), há ainda na linguística ficções que se apoiam na noção de “falante”, “ouvinte”, “entendedor”, “receptor”, como se a comunicação fosse unilateral e passiva, isto é, cabe àquele que é o alvo do discurso apenas receber e compreender passivamente. Vale ainda ressaltar que em pleno século XXI, apesar do avanço dos estudos linguísticos nas universidades, principalmente daqueles que estão voltados em pesquisar e divulgar as contribuições ao ensino da língua materna a partir dos postulados do Círculo bakhtiniano, há ainda no mercado editorial livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos níveis fundamental e médio, que utilizam apenas o esquema de Jacobson (2000), pautado no tripé remetente-mensagem-destinatário, quando abordam a teoria da comunicação em seus capítulos.

No entanto, Bakhtin não descarta que há momentos na vida real em que isso acontece, ou seja, são designados processos ativos de discurso para o falante e de passividade de recepção e compreensão para o ouvinte, o que, de certo ponto de vista, não invalida por completo, portanto, o esquema jacobsoniano. Contudo, esse não é o ponto nevrálgico do que Bakhtin intitula “comunicação discursiva”, que tem como objetivo real provocar no outro a responsividade, o que difere e vai além dessa concepção limitada de comunicação e, principalmente, de compreensão. Para Bakhtin, esse a que foi designado como ouvinte quando compreende o significado linguístico do discurso, ocupa ao mesmo tempo, em relação ao discurso, uma posição responsiva ativa, seja para concordar ou não com o que foi dito. Não se descarta também a ideia de parcialidade ou totalidade nessa concordância, como também para acrescentar algo a ele, aplicá-lo, entre outras possibilidades de estabelecer a esse processo uma continuidade.

É importante lembrar que a posição responsiva ativa do ouvinte se constrói desde o início da audição, da leitura e compreensão do discurso. Ainda que o grau

de ativismo responsivo varie, de acordo com o ouvinte, nenhuma compreensão do enunciado do mundo da vida foge à natureza responsiva ativa, o que fez o autor afirmar prontamente que “toda compreensão é prenhe de resposta”, e é a partir dessa concepção que o ouvinte ocupa a posição de falante. O que esse postulado bakhtiniano nos propõe é a noção de contínua atualização no processo discursivo, pois essa resposta que se dá ao discurso do outro, independentemente de ser silenciosa, imediata ou não, como no cumprimento de uma ordem de um superior, faz com que falante e ouvinte troquem de posições, pois é condição própria da compreensão responsiva haver um falante que espere por ela. Quando ele se esmera em tornar seu discurso o mais inteligível possível é porque visa a ter uma compreensão e uma participação ativa do ouvinte, em outros termos, essa compreensão responsiva ativa já é o embrião da resposta que vai ser dada ao falante, independentemente de sua forma.

Conforme Bakhtin (2011, p. 272), todo falante é um respondente por natureza, independentemente do grau de resposta, visto que ele não é visto como aquele que maculou “o eterno silêncio do universo”, com isso podemos apontar que já havia um sistema linguístico pré-existente, do qual ele é usuário, como também a existência de enunciados anteriores aos dele. Trava-se aí uma teia de relações entre enunciados que mantêm entre si uma atitude continuamente responsiva, seja para confirmá-los, refutá-los, numa “corrente organizada de outros enunciados”.

Segundo Barbero (2004 *apud* Oliveira, 2012), essa atitude responsiva deve ser proporcionada na escola, que visa formar um cidadão que tenha autonomia de pensamento, que respeita a opinião do outro, que se conecta com a alteridade que lhe constitui, independentemente de haver coincidência ou não entre seus pontos de vista e valores com os que circulam no meio social. Nesse sentido, aprender a ler é aprender a estabelecer distinções naquilo que está posto como forma sutil de perpetuar preconceitos; é perceber como eles são gerados, como se cristalizam com o tempo e se tornam “naturais”, lugar-comum; é descortinar os jogos de interesses, de pontos de vistas que aparecem velados nas notícias, nas colunas opinativas da mídia, que não apenas informam, mas têm a capacidade de forma e/ou deformar o leitor mais incauto.

Para tanto, é papel da escola, em constantes eventos de letramento, proporcionar o acesso à leitura dos mais variados gêneros discursivos, com o intuito

de habilitar os alunos a reconhecer, a perceber as múltiplas visões de mundo e, principalmente, o que está por trás de cada discurso, por mais “inofensivo” que pareça ser.

Esse tipo de educação nos remete a Freire (2003), que já nos alertava que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, por assim dizer, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Ciente desse compromisso ético com seu aluno, cabe ao professor certificar-se se ele é o espelho dessa formação cidadã, crítica-reflexiva, buscando ser coerente em seu fazer pedagógico, observando se há harmonia entre aquilo que diz e aquilo que faz em sua práxis diária. (FREIRE, 2003, p.59)

Chega a ser romântica, para não dizer ingênua, a visão passada de que o ato de ler está atrelado apenas ao diletantismo, à fuga da realidade, a viajar sem sair de onde se está, como se ela fosse inofensiva, como se não houvesse também responsividade ativa nesse tipo de leitura. A leitura diletante também está prenhe de resposta. Mais do que isso, ler é um direito, uma necessidade do ser humano, um bem social. Assim como as concepções de leitura vem mudando, as concepções a respeito de quem é esse sujeito-leitor também têm mudado: de sujeito-leitor passivo que usava leitura como distração, como fuga da realidade para sujeito-leitor ativo, que reconhece e faz da leitura uma forma de estar no mundo, participando, inserindo-se social e efetivamente nos contextos histórico-culturais.

Pensar a leitura na contemporaneidade é ressignificá-la como atividade de transformação do mundo, principalmente para compreendê-lo e ressignificá-lo. Cabe ao leitor envolver-se na reflexão, na busca dos sentidos do texto. Para tanto, urge transformar a leitura como meio de agir sobre esse leitor, conscientizando-o dessa necessidade. A partir disso, encorajado pela autonomia de pensamento proporcionada pelo novo modo de conceber a leitura, teremos um leitor capaz de fazer suas próprias escolhas, de decidir, de (re) valorar não só o que se lê no mundo escrito como em tudo aquilo que perpassa sua vida histórica e social. (BENEVIDES, 2008, p. 88)

Outra concepção que ainda resiste ao tempo, principalmente na visão tradicional escolar, como também na mídia jornalística, e pelos críticos literários mais ortodoxos, é a de que ler bem é aprender as técnicas ensinadas na escola, e que só



se torna um leitor de fato quem lê os cânones recomendados pela escola e/ou universidades. Sem critérios abalizados para tal distinção, o que foge desse parâmetro é visto como não-leitura, conseqüentemente, aquele que lê autores não renomados é visto como um não-leitor.

Fica claro que tais concepções de leitura são elitistas, que preferem perpetuar que o ato de ler é para poucos, os ditos letrados, os eleitos; contudo, diante das necessidades do mundo tecnológico e profissional, exige-se um leitor que não veja a leitura apenas como um instrumento de evasão do mundo real, tampouco como veículo para apenas obter informação, o que faz com que os benefícios da leitura só atinjam o indivíduo.

Diferentemente dessa visão curta, que ainda encontra ressonância em alguns projetos políticos, principalmente aqueles que ainda querem perpetuar o poder, controlando dessa forma o que deve ser lido e interpretado no âmbito escolar e nos meios culturais, monologizando a palavra, emudecendo-a, encarcerando-a a serviço de um único sentido, conseqüentemente, escravizando pessoas, a leitura concebida como prática social é aquela que está aberta a alteridade, a duvidar das próprias certezas. Ler é estar no mundo, é escutar ativamente o que os textos nos dizem, é estar aberto à palavra alheia, numa relação constituidora do eu e do outro, na qual se dirige para uma mudança mútua que enriquece ambas as partes, onde não se anulam os pontos de vista, o que se visa é uma maior elasticidade de compreensão. (Benevides, 2008; Freire, 2003; Moura; Miotello, 2016)

Como sabemos, as concepções de linguagem da metade do século XX até os dias de hoje receberam novos aportes teóricos advindos da linguística, da psicologia, da pedagogia e isso ressoou no ensino. Porém, faz-se necessário corroborar que as teorias sociointeracionistas, os postulados do Círculo bakhtiniano, as teorias do letramento, da análise do discurso, ajudaram a mudar o trabalho docente, visto que é a partir dessas teorias que seu trabalho pedagógico pode se voltar para práticas onde predomina a interação. Nesse sentido, a língua não deve ser vista nem tampouco ensinada apenas como um sistema, pois o principal objetivo é fazer o trabalho epilinguístico, isto é, trabalhar a língua em situações reais de interação comunicativa, o que se diferencia bastante da vertente de apenas etiquetar a língua com controversas nomenclaturas.

Com a contribuição bakhtiniana da sua teoria dos gêneros discursivos, estes são concebidos como modelos comunicativos que geram uma expectativa no interlocutor e o prepara para uma reação responsiva ativa. Exemplificando, em termos pedagógicos, quando o aluno está diante de um gênero que lhe é conhecido, sua leitura busca pistas que facilitem uma melhor compreensão do gênero que está lendo. Diferentemente da concepção mecânica de leitura, que se atém ao que está posto na superfície do texto, numa atividade que não vai além da decodificação, da compreensão estrutural e superficial do texto. Conforme Bakhtin (2011), devemos levar em consideração na atividade da leitura o sujeito que está por trás dessa linguagem utilizada no gênero, o momento histórico e o espaço em que está inserido, os interlocutores envolvidos, incluindo nisso situações em que esse sujeito seja seu próprio interlocutor, num jogo de reflexão e refração, no qual se posiciona como sujeito da própria linguagem. Para tanto, é mister destacar que a concepção de linguagem que reflete o mundo deve ser concebida como uma linguagem que constitui o sujeito e é, por assim dizer, constituída por ele, significando-o, produzindo sentidos.

Reduzir a linguagem apenas à língua é deixar de perceber que em seus usos estão outras formas de produzir sentido, como os gestos, as expressões faciais, a roupa que se está usando, tudo isso constitui a linguagem do sujeito, e o compõe nas suas atividades comunicativas, ajudando-o a se expressar e mostrar sua posição diante do mundo da vida, seja para concordar ou discordar com o que ora está posto.

Para Bakhtin, a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo. Disso resulta o caráter dialógico da língua, seja qual for o enunciado, independentemente de sua extensão e das mais variadas situações de comunicação.

Parafraseando Bakhtin (2014), apenas o Adão mítico estaria livre de ser atravessado pelo discurso alheio, pelo fato de ter sido ele quem instaura a primeira palavra, o discurso fundador no mundo intemerato. Excetuando-o, todas as relações discursivas humanas, por serem concretas, históricas, por estarem ligadas diretamente ao mundo da vida, estão traspassadas pela recíproca orientação dialógica do discurso de outrem para o objeto, resguardando-se casos específicos para um possível afastamento desse dialogismo.

Dialogismo não significa necessariamente buscar o acordo, a harmonia através da interação entre os interlocutores, na verdade, trata-se de uma relação sempre tensa, e isso é inerente ao dialogismo, na busca da negociação de sentidos, numa troca marcada pela alteridade, do *eu* e do *tu*, não no sentido do pessoal, do tête-à-tête, mas sim concebido com uma ação entre duas pessoas (inter-ação), numa relação entre discursos, onde as ideologias – no sentido de valores, das crenças desse *eu* e desse *tu* – tentam se entrelaçar para produzir sentidos. Nesse sentido, não existe nenhum objeto que esteja incólume do discurso do outro, isto é, toda palavra estabelece diálogo com outras, e é instituída a partir delas, que a circundam. (Bakhtin/Voloshinov, 2014)

É a partir do que se entende por dialogismo que podemos compreender melhor a noção de compreensão responsiva ativa. Consoante esses autores, quando compreendemos o enunciado de outrem, estamos orientando-nos em relação a ele, visando a encontrar o seu lugar adequado no contexto que lhe corresponde.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014, p.137.)

Por assim dizer, segundo esse postulado, tanto os elementos significativos isoláveis como o enunciado como um todo podem ser transferidos nas nossas mentes para um outro contexto de forma ativa e responsiva. Os autores afirmam que a compreensão é uma forma de diálogo, e sua relação com o enunciado é intrínseca tal como uma réplica é para outra num diálogo. Compreender, portanto, é apresentar à palavra do interlocutor uma contrapalavra. Os autores ainda fazem a ressalva de que apenas na compreensão de uma língua estrangeira é que se busca encontrar palavras equipolentes no próprio idioma que correspondam a cada uma da outra língua. E acrescentam:

É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o *efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma

faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014, p.137)

Essa metáfora reitera a concepção de que o sentido de uma palavra não subjaz nela mesma, como se coubesse ao locutor definir seu sentido mesmo desconhecendo o tema, que, na verdade, só emerge “num ato de compreensão ativa e responsiva”. Assim, definir o sentido fora de um determinado contexto, é apenas “atingir seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo”. Só existe a possibilidade de atingir uma significação plausível de uma palavra se ela estiver contextualizada em um enunciado da vida real. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014, p.137)

A palavra usada em situações reais não está restrita apenas à sua significação, dentro de um determinado tema, mas, sobretudo, é imperativo dizer que ela vem valorada dentro de um enunciado, ou seja, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014, p.137)

Por assim dizer, a condição *sine qua non* da palavra é que ela venha acompanhada de um determinado acento apreciativo, ou seja, de um juízo de valor, que é transmitido pela entoação expressiva, muito embora nem sempre essa entoação traduza devidamente o valor apreciativo, porém ela orienta que palavras escolher e quais serão mais carregados de sentido no enunciado. Assim podemos entender que não há enunciado que não seja valorado, isto é, cada elemento que o constitui contém concomitantemente um sentido e uma apreciação. Fora dessa concepção de linguagem, sem valores apreciativos, estão os elementos abstratos considerados apenas no sistema da língua. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2014, p.140)

Contrariando as teorias de linguistas do século XIX, como as de Wilhelm Humboldt, que priorizava a língua como elemento precípua para a função de formação do pensamento, desvinculando-a da função comunicativa da linguagem, e as teorias dos seguidores de Vossler, que destacavam, sobretudo, a função expressiva, que concebia a língua como uma necessidade de a autoexpressão do ser humano, Bakhtin (2016) assinala que ambas as visões concebem a língua sob o ponto de vista do falante, descartando-se, portanto, a indispensável relação com os

outros envolvidos na comunicação discursiva. O autor russo ainda destaca que quando esses aparecem, atribui-se a eles apenas o papel de ouvintes passivos. Isso implica dizer que o que importa no enunciado é o que foi dito, isto é, o seu conteúdo.

De acordo com Bakhtin (2016), é fictícia a visão de que o falante desempenha papel ativo na comunicação e o ouvinte, como mero receptor do discurso, restringe-se à passividade de recepção e compreensão. Isso se dá apenas a momentos específicos da vida real, todavia quando o ouvinte compreende o significado linguístico do discurso, “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”, e essa responsividade do ouvinte acontece desde o início da comunicação, podendo já se dar desde a primeira palavra proferida pelo falante. Bakhtin não descarta a variabilidade do grau de ativismo, desde ao imediatismo ao se cumprir responsivamente uma ordem militar à compreensão responsiva silenciosa, a que ele denominou de efeito retardado, justificando que “o que foi ouvido e ativamente entendido, responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. (BAKHTIN, 2016, pp. 24-25)

Segundo o mestre russo, a responsividade ativa é inerente à compreensão plena real, que traz em si a “fase inicial preparatória da resposta”, ou seja, independentemente de como se dê essa resposta. Aquele que enuncia não o faz esperando a passividade da compreensão de quem o ouve, muito pelo contrário, ele enuncia para que o outro possa concordar ou discordar, que cumpra com o que foi dito ou se negue em fazê-lo. Até mesmo o próprio falante ao enunciar, na verdade, cumpre seu papel de respondente a outras vozes circulantes, ressaltando-se o grau em que isso se dá, visto que ele não é o primeiro a quebrar o silêncio do universo, o que ficaria a cargo somente do Adão mítico. Seu enunciado responde não só a enunciados de outras pessoas como também aos seus próprios, numa relação na qual pode usar os seus próprios enunciados para se ancorar neles, ou polemizar com aqueles que já circulam no meio social. Conforme Bakhtin, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2016, p.25-26)

Dessa forma, podemos entender que os esquemas falante-mensagem-ouvinte são apenas abstrações, e devem ser concebidas como tais, pois estão longe de serem vistas como um “fenômeno pleno concreto e real”, sob pena de se transformar

em pura ficção. Por assim dizer, não encontram apoio na real comunicação discursiva, que requer compreensão responsiva ativa, sempre geradora de resposta. (BAKHTIN, 2016, p.26).

Partindo-se, portanto, do princípio que a atividade discursiva deve ser concebida como uma resposta a outro discurso, pois é característica intrínseca do enunciado solicitar uma resposta, a compreensão de um discurso nada mais é do que uma manifestação dialógica na qual se apresenta como uma contrapalavra. Tenha ela a função de concordar, discordar, refutar ou completar. Nesse exercício da contrapalavra, temos um interlocutor que complementa o outro levando em consideração suas marcas de alteridade, isto é, o seu ponto de vista, seus posicionamentos axiológicos. É nesse processo dialógico, que os sujeitos se interconstituem.

Além disso, consoante Campos Júnior e Casado Alves (2017), a palavra de outrem é carente de decodificação e de, sobretudo, compreensão responsiva para que seja estabelecido o diálogo. A isso Bakhtin acabadimento temporário do enunciado.

Fica difícil de o leitor, que não tenha conhecimento de enunciados que se entrecruzam dialogicamente, recuperar a enunciação, as razões, os valores, as intenções, e, principalmente, para quem esse enunciado foi construído e direcionado.

Pensemos no aluno de língua e literatura do ensino médio: para que sua capacidade leitora chegue a esse patamar, é preciso que haja na sua escola práticas discursivas de leitura que ensinem a língua não apenas como um sistema de regras, restritas somente ao estudo sintático dos períodos, no qual o texto é visto como um grande painel para se fazer recortes de pontos gramaticais ou, ainda sim, explorar apenas questões de compreensão textual que não vão além de um mapeamento superficial das partes estruturais do texto, da mera decodificação.

Ao aluno, insta apreender que a língua é constituída por enunciados, que são eminentemente dialógicos. Mais do que decorar regras morfossintáticas, e etiquetar palavras, é necessário que os alunos percebam que nos textos que lhes são direcionados, sejam eles literários ou não, todo enunciado está sempre respondendo a outro enunciado, e é por ele constituído. Mesmo que essas vozes não estejam

marcadas claramente, há sempre uma heterogeneidade constitutiva por conter dois pontos de vista: o de quem enuncia e o da alteridade.

Se vivemos em uma sociedade heterogênea, de interesses diferentes, o enunciado deve ser concebido como arena dessas vozes sociais. O ensino/aprendizagem pelas unidades da língua é improfícuo, pois não tem destinatário; enquanto os enunciados, por estarem no mundo da vida, sempre se destinam a alguém, para concordar com ele ou para discordar.

Nas aulas de língua e literatura é importante ler com os alunos, e sinalizar com eles que o que foi dito no enunciado é um ato responsivo do autor, por meio da voz de um narrador, por exemplo, para contrapor-se a outras vozes, que podem não estar marcadas explicitamente em determinado enunciado, contudo são a razão de ele ter feito, dialogicamente, menção às diferentes concepções estéticas, culturais ou a diferentes visões de mundo, em outros termos, foi o que alicerçou esse enunciado responsivo.

Por exemplo, para ficar mais claro, usemos um episódio do célebre e dialógico romance machadiano *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

Naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos; era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça, e, com certeza, a mais voluntariosa. Não digo que já lhe coubesse a primazia da beleza, entre as mocinhas do tempo, porque isto não é romance, em que o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas; mas também não digo que lhe maculasse o rosto nenhuma sarda ou espinha, não. Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação. (ASSIS, 2008, p.66-67)

Quando o narrador, Brás Cubas, alerta ao seu leitor que o romance que ele (o leitor) está lendo é diferente daqueles outros “em que o autor sobredoura a realidade”, não se diz isso por dizer, não é um discurso neutro – até mesmo por que isso não existe, é utópico – mas se trata de uma resposta concreta ao tipo de literatura que se fazia na época, isto é, ao idealismo de escritores românticos.

E esse tipo de alerta ao leitor, além de ser uma voz marcada que se contrapõe claramente ao outro estilo literário, à outra forma de escrever romances, prepara-lhe desde já o espírito para a narrativa diferenciada que ele vai encontrar em suas páginas, por assim dizer, é a ficção pela voz do narrador criticando, respondendo ativamente a um fato concreto do mundo da vida, já que escritores realistas e

românticos tanto em Portugal como no Brasil souberam acalorar o exercício da contrapalavra tanto em suas obras como também nos jornais da época.

Se a escola do século XXI pretende atender a demanda de nossa contemporaneidade, com todas suas exigências, entre as quais reinventar, renarrar, recontar a vida social, reinventando formas de produzir conhecimento com o propósito de entender a própria vida (Moita Lopes, 2006), e contribuir com a formação do cidadão crítico-reflexivo, urge rever certas concepções de ensino e, principalmente, de ensino de leitura, e o primeiro passo para isso é revalorar o lugar da leitura na sala de aula, como já nos sinalizava Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

É preciso que o professor de língua materna, durante sua mediação pedagógica, auxilie os alunos para enxergar tais aspectos, fomentando a discussão para saber as razões, no caso do excerto machadiano, da crítica à outra estética literária no meio de uma descrição de uma personagem feminina.

É importante que nesse trabalho com a leitura, os alunos percebam que naquele discurso do narrador há uma contrapalavra que responde de forma discordante a outra ideologia que circulava em outras obras antecessoras a dele, mais importante ainda é fazer com que nossos alunos compreendam que o dialogismo não é exclusividade de obras literárias ou de citações nos discursos científicos de trabalhos acadêmicos, é mister que eles compreendam que o dialogismo faz parte da vida, e que saber como os discursos se engendram nos possibilita fazer leituras mais apropriadas da vida social, por assim dizer, do mundo.

Assim como Moita Lopes (2006) comenta que há a necessidade que reinventemos a vida social, a fim de que possamos atender as exigências do mundo contemporâneo, construindo a vida social, no afã de entendê-la, admitimos, por corroborar as ideias desse autor, o postulado de Paulo Freire, ao nos asseverar as imbricações entre as leituras da palavra e do mundo:



De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p. 13)

Em suma, para que possamos compreender realmente o que lemos, na perspectiva do Círculo, faz-se necessário saber que a compreensão, em certa medida, é sempre atravessada pelo dialogismo, e que “compreender uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. (BAKHTIN, 2011, p.316)

A propósito desse trabalho com a leitura, vale ainda lembrar a observação de Casteluber,

Se, em sala de aula, o professor puder contar com materiais didáticos que tenham como base concepções adequadas de linguagem, leitura e aprendizagem, que aproximem a escrita escolar da não escolar, fortalecendo vínculos existentes, dentro e fora da escola, poderá desenvolver um trabalho mais eficiente, e os alunos entenderão o poder da leitura e da escrita, tendo motivação para usá-las de forma mais competente na sociedade. (CASTELUBER, 2012, p.2)

Concordamos com Casteluber (2012) no tocante a afirmação de que se faz necessária uma participação ativa dos sujeitos na sociedade, e isso se dá a partir da compreensão dos diferentes gêneros discursivos que circulam no mundo da vida e estão em sua volta. Para tanto, é mister práticas de letramento que viabilizem a leitura além da decodificação automática. Com isso, os alunos podem adquirir a capacidade de apreender o que leram, reconhecendo as estratégias do projeto de dizer de cada autor, lendo-lhes os implícitos, e escrever com as adequações necessárias a cada gênero que lhes forem solicitados.

Precisamos que tais práticas sejam condizentes com os contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos e que possam, assim, perceber que as aulas de Língua Portuguesa não estão distantes de seu cotidiano, de seu mundo real, e que elas lhes são úteis, pois intencionam também prepará-los para exercer sua cidadania plena, como ratifica a autora logo abaixo.

Por conseguinte, é imprescindível que o ensino ministrado na, e pela escola, seja de qualidade. É preciso que a escola utilize diferentes recursos didáticos além do livro e, ademais, que este seja bem utilizado pelos professores para que efetivamente possa contribuir para ampliação do grau de letramento dos sujeitos, favorecendo a formação de leitores autônomos e

bem sucedidos no processo de comunicação. Cabe ressaltar ainda que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são livros que trabalham numa concepção de interação entre os sujeitos leitor-autor-texto e julgados adequados ao ensino; logo, cabe ao professor fazer bom uso dele. Desse modo, a escola estará colaborando para que os alunos-leitores possam exercer a sua cidadania. (CASTELUBER, 2012, p.1-2)

## 4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No afã de estabelecer um elo entre a concepção de linguagem supracitada no corpo deste trabalho e a os procedimentos metodológicos adotados, convém situar nosso objeto de estudo dentro da área das ciências humanas, especificamente na Linguística Aplicada, que, de acordo com Leffa (2001), uma área de produção de conhecimento que tem assumido grande importância dentre outras áreas, e uma das principais razões para isso é sua capacidade em dar resposta às necessidades sociais, mormente quando estas dizem respeito a questões de linguagem, neste mundo de distâncias geográficas cada vez menores e de situações comunicativas as mais diversas.

Segundo Leffa, é obrigação das ciências dar retorno à sociedade, e a Linguística Aplicada faz isso de duas formas: prestação de serviços e pesquisa. Para exemplificar, a Linguística Aplicada presta serviços quando faz assessoria aos professores no preparo do material didático no ensino de línguas; quando aperfeiçoa instrumentos de versão entre línguas nos trabalhos de tradutores, enfim, até mesmo quando assessora profissionais em relação ao modo de como estes devem lidar com clientes, na obtenção de trazer satisfação para ambas as partes.

É nessas e em outras interações linguísticas que a Linguística Aplicada pode estar presente com o intuito de transpor muros e propiciar otimização, sem que seja apenas um paliativo. Contudo, a Linguística Aplicada não fica restrita apenas a prestar serviços, nem tampouco vê problemas para pesquisar onde não há. Parte-se sempre de onde já exista, seja na sala de aula, na qual está o nosso alvo, por se tratar de situação na qual estão envolvidos o professor, o texto artigo de opinião a ser lido, e a compreensão dos alunos, nossos sujeitos da pesquisa, seja nas ruas, seja nas lojas, seja nos tribunais.

Como esta pesquisa que ora se engendra tem natureza qualitativa, é natural que sujam uma quantidade de dados além do esperado, o que pode ser um problema, todavia isso só aumenta a importância social do que está sendo pesquisado. Leffa nos adverte que, em Linguística Aplicada, “Não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo da sociedade”. (LEFFA, 2001, p. 7)

Vale ainda ressaltar que, segundo Leffa, em Linguística Aplicada, a construção do conhecimento não é feita “pela extração de dados a partir de informantes previamente selecionados, mas pela convivência com esses informantes”, ou seja, esses informantes são responsáveis diretos nessa construção do conhecimento, com a vantagem de lhes ser possível usufruir, em primeira mão, dos benefícios gerados com a pesquisa. Com isso, temos a mudança de paradigmas, visto que os informantes não são vistos como tal, mas como participantes, ou melhor como colaboradores, e nisso se albergam todos os envolvidos, no nosso caso, por exemplo, o pesquisador-professor e os alunos. (LEFFA, 2001, p. 7)

Levantados alguns pontos em relação ao porquê de inserir nossos estudos na seara da Linguística Aplicada, temos a necessidade de especificar sua natureza qualitativa interpretativista.

Segundo Silveira e Córdova (2009), não é papel da pesquisa qualitativa se preocupar “com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Sendo assim, os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa se contrapõe ao postulado que advoga em favor de uma única forma de se fazer pesquisa para todas as ciências, “já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria”. Para as autoras

Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32)

Destarte, nesse tipo de pesquisa o cientista é concomitantemente o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Não há previsibilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, o importante é que se produzam, a partir das amostras, novas informações, independentemente de suas proporções quantitativas. Sendo assim, a pesquisa qualitativa está voltada para “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32)

Conforme Minayo (2001, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), a pesquisa qualitativa trabalha com o âmbito de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, que não são, por suas essências, quantificáveis, justamente por se tratar de um “espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Não obstante, a pesquisa qualitativa sofre críticas relacionadas à sua visão empírica, subjetiva e ao “envolvimento emocional do pesquisador.”

Apesar das críticas que lhes são direcionadas, consoante Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa prima por objetivar o fenômeno; hierarquizar as ações de escrever, compreender e explicar; demarcar as relações existentes entre o universal e o local em certos fenômenos. Por assim dizer, é uma pesquisa que está pautada na observação das dessemelhanças entre o mundo social e o mundo natural, respeitando-se, sobretudo, às especificidades dos objetivos, repertório teórico e dados empíricos dos investigadores. Com isso, esse tipo de pesquisa visa a resultados “os mais fidedignos possíveis”, firmando sua oposição “ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32)

#### **4.1 GERAÇÃO DE DADOS**

Como a pesquisa de natureza qualitativa é a mais condizente com os propósitos de nossa investigação, nossos dados foram engendrados a partir dos textos-respostas de alunos de Ensino Médio a uma atividade de leitura e compreensão do gênero artigo de opinião, extraída do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Vale lembrar mais uma vez que nossa ancoragem teórica se pautará na concepção dialógica de linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin.

O livro didático supracitado que foi utilizado em sala de aula foi aprovado pelo PNLD (2015) e muito bem avaliado pelo PNLEM, em seguida foi enviado às escolas

públicas estaduais e federais pelos representantes da Editora Moderna, para que pudesse, assim, ser avaliado pelos professores antes de sua adoção e distribuição.

Escolhemos para a investigação uma turma de 2º Ano do curso Técnico de Nível Médio em Multimídia, na Forma Integrado do IFRN, Campus Natal-Cidade Alta, que conta com duas Unidades de ensino: uma localizada na Avenida Rio Branco, na Cidade Alta, e outra na Avenida das Donzelas, no bairro das Rocas em Natal/RN, na qual atuo como professor efetivo do Componente Curricular de Língua Portuguesa e Literatura. Essa turma é composta inicialmente por trinta alunos adolescentes, entre os 15 e 17 anos, dos quais 21 são do sexo feminino e 9, do masculino, entretanto, houve 3 cancelamentos de matrículas, todas do sexo feminino, então apenas 27 frequentam regularmente.

É uma turma bastante heterogênea em relação à aprendizagem, pois recebeu, em sua composição, alunos oriundos tanto da rede privada como da rede pública de ensino. Uma minoria tem mais facilidade de aprendizagem, e se desenvolve melhor nas aulas, tanto na participação oral, nos seminários, como nas atividades de escrita. Inclusive, alguns revelaram durante as aulas que já conheciam determinados conteúdos como, por exemplo, a macroestrutura de um artigo de opinião, por terem frequentado e praticado a produção desse gênero nas aulas de cursinhos preparatórios para ingressarem no IFRN. Todavia, alguns confessaram durante as aulas que sequer ouviram falar em ‘metáfora’.

As aulas dos componentes curriculares propedêuticos e técnicos se desenvolvem no turno matutino na Unidade Rocas. Alguns projetos integradores são desenvolvidos com esses alunos na Unidade Rio Branco no turno inverso. Dessa forma, há dias em que os alunos passam a manhã e a tarde na escola, envolvidos principalmente em projetos das disciplinas técnicas.

No IFRN, o componente Curricular de Língua Portuguesa e Literatura comporta 3 aulas semanais. Cada aula compreende um tempo de 45 minutos. Apesar dessa distribuição de 3 aulas semanais, há uma prática entre alguns professores, com o consentimento da equipe técnico-pedagógica e da direção acadêmica, de permutar as aulas de forma que os professores interessados na permuta fiquem em certas semanas com 4 aulas de 45 minutos cada uma, sendo sempre duas aulas seguidas num dia, mais duas noutro. Na semana seguinte, aquele professor que ministrou quatro aulas em vez de três, ministrará apenas duas, cabendo ao outro ministrar

quatro. Ou seja, é um revezamento que possibilita melhor aproveitamento do tempo da aula, do tempo de raciocínio dos docentes e discentes, visto que os conteúdos podem ser mais bem desenvolvidos em 90 minutos do que ficarem restritos apenas a 45 minutos, sem tempo para os exercícios e/ou para as atividades de verificação de aprendizagem.

Depois desse acordo, proposto por um dos professores de Matemática, que também tem necessidade de dois tempos de aula para desenvolver melhor e com mais qualidade os conteúdos de sua disciplina, nossas aulas de Língua Portuguesa e Literatura puderam somar 4 tempos de 45 minutos, ao invés de 3 tempos de 45 minutos, revezando a cada semana.

Para que a pesquisa pudesse dar seus primeiros passos, adotamos as seguintes etapas didático-pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa: 1) Reservamos parte de uma aula de 45 minutos para distribuir material impresso contendo um estudo dirigido para casa com seis questões discursivas, com o intuito de que os alunos fizessem pesquisa em livros e/ou em *websites* a respeito da macroestrutura de um artigo de opinião. Explicamos-lhes os objetivos e como prosseguiríamos na próxima aula. Essa atividade foi baseada nos próprios objetivos do capítulo do livro supracitado, destinado a estudar o artigo de opinião e o editorial.

Eram questões conceituais a respeito do que seria um artigo de opinião e suas características estruturais. Entre outros aspectos estavam a sua finalidade, o seu contexto de circulação, o perfil de seus leitores, a linguagem utilizada e a importância dos contra-argumentos. 2) Reservamos duas aulas de tempo corrido com 45 minutos de aula cada uma, totalizando 90 minutos, para ouvir as respostas dos alunos. Alguns leram o que haviam escrito nas folhas destinadas a isso, outros falaram que não pesquisaram e apenas escreveram o que sabiam a respeito do gênero artigo de opinião, visto que já o haviam estudado em outras escolas e, principalmente, em cursinhos destinados a preparar alunos para serem aprovados no exame de seleção para ingressar no IFRN.

Realmente, como já foi comentado nesta investigação, o artigo de opinião é um dos gêneros discursivos mais frequentes na prova de Língua Portuguesa para se ingressar no IFRN. Sabendo disso, muitos cursinhos de nosso estado desenvolvem, nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho de produção de texto desse gênero. De

todas as questões listadas nessa atividade, a única que ficou com respostas inseguras foi a relacionada à contra-argumentação.

Após ouvi-los, retomamos todos os pontos do estudo para verem o que havia de convergência e divergência em suas anotações, para em seguida dirimir as dúvidas que surgiam à medida que a aula se desenvolvia, fixando-nos em fazer com que entendessem, principalmente, o papel da contra-argumentação dentro de um artigo de opinião. 3) Na outra semana, em duas aulas de 45 min cada uma, pudemos ler um artigo de opinião proposto pelo livro didático supracitado.

Para recolher os dados de nossa pesquisa, entreguei-lhes folhas de respostas, contendo três páginas, para eles responderem às seis questões propostas no livro. Esse artigo intitulado *Os porquinhos vão às praias*, de Ruth de Aquino, foi publicado em dezembro de 2011, na *Revista Época*, e trazia como tema o acúmulo de lixo nas praias. Após a leitura do texto em conjunto com os alunos, solicitamos que eles respondessem na folha de respostas. Ao final da aula, recolhemos esse material a fim de avaliar-lhes seus desempenhos em leitura e compreensão de texto.

Para os propósitos investigativos desta pesquisa, e por questões de exequibilidade, selecionamos, dos 27 que frequentavam as aulas, as respostas-textos de 10 alunos que haviam sinalizado conhecer, ao menos, a macroestrutura do artigo de opinião, para fazermos nossas análises.

## 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para atingir o escopo de nossa pesquisa, levando em consideração os postulados de Bakhtin/Volochínov (2014), Bakhtin (2011), e seus desdobramentos, analisaremos as respostas que os alunos deram às questões relativas à compreensão do artigo de opinião com base em duas categorias principais, decorrentes das questões de pesquisa. Dessa forma, como primeira categoria, analisaremos se as respostas dos alunos dadas às atividades denotam que eles percebem a presença de vozes sociais no discurso da articulista Ruth Aquino, autora do texto. Em uma outra categoria, seriam analisadas as respostas dos alunos



no sentido de compreender se nelas se fazem presentes os posicionamentos axiológicos dos alunos face à leitura realizada.

## 5 ANÁLISES

Neste capítulo, analisaremos se as respostas dos alunos dadas às questões das atividades referentes à leitura do artigo de opinião no livro didático de Abaurre *et ali* (2015) denotam que houve uma interlocução ancorada no tripé texto-autor-leitor, de forma que eles possam reconhecer o constructo dialógico do texto, no qual há um projeto de dizer, cercado de vozes sociais que norteiam os posicionamentos do articulista do texto; além disso, analisaremos, sobretudo, se os textos-respostas denotam que houve compreensão responsiva ativa dos alunos, consoante a perspectiva discursiva dos postulados do Círculo de Bakhtin a respeito da noção de compreensão.

Contudo, começaremos por fazer reflexões a respeito das atividades propostas pelo livro, como exercício de compreensão; em seguida, iremos nos ater nas análises dos textos dos alunos, orientadas para as categorias decorrentes das questões de pesquisa. As questões transcritas a seguir são as que foram propostas, pelas autoras do livro didático, como atividade de leitura e compreensão do artigo de opinião supracitado.

1. Qual é a questão central abordada por Ruth de Aquino?
2. Qual foi o fato que chamou a atenção da autora para o problema abordado?
  - a) Segundo ela, a responsabilidade por esse problema pode ser atribuída somente à Comlurb? Justifique.
  - b) Transcreva no seu caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar.
3. Por que podemos afirmar que a pergunta “Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?” deve ser interpretada de modo irônico?

Transcreva no seu caderno a passagem do texto em que a autora deixa explícita sua opinião sobre as consequências positivas da falha operacional da Comlurb.
4. Com relação ao problema apontado, qual é a posição defendida pela autora?

5. Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?

a) Segundo ela, como “os porquinhos” justificariam seu comportamento?

b) Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?

c) A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique.

6. Várias perguntas são feitas nos dois últimos parágrafos do texto. Após reler esses dois parágrafos, responda: que função elas cumprem na estrutura argumentativa criada pela autora?

## 5.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES DA ATIVIDADE DO LIVRO

Em relação às seis questões elaboradas pelas autoras, podemos perceber que a maior parte delas, questões 2a, e de 3 a 6, trabalha de alguma forma com o exercício de posicionamento axiológico dos alunos, ainda que incipiente e, por isso, perfectível. Possivelmente, isso se dê pelo fato de não serem questões mais abertas, nas quais solicitassem o posicionamento dos alunos de forma mais dialógica, de modo que eles pudessem ser mais responsivos, dialogando diretamente com o autor e o texto. Além disso, o próprio tema do artigo não polemiza no sentido de oportunizar ao aluno a tomar partido por outro ponto de vista que não seja o da articulista. É bastante perceptível que em todas as respostas analisadas os alunos se posicionam de forma a ratificar o ponto de vista da autora, corroborando com o seu projeto de dizer. Porém, sentimos falta de questões que trabalhassem a percepção dos alunos para os recursos linguísticos utilizados pela articulista como mecanismo de valoração de seu posicionamento. Esse tipo de trabalho com os recursos linguísticos usados pelos autores é de suma importância, visto que proporciona ao estudante perceber que determinadas escolhas lexicais, por exemplo, não são neutras, muito pelo contrário, são recursos estratégicos no projeto de dizer do autor de um artigo, pois possibilitam direcionar ideologicamente o texto por serem axiologicamente valoradas.

Já as questões 1 e 2b (ver nos anexos) foram elaboradas de forma que as respostas pudessem ser encontradas na superfície linguística do texto, visto que solicita que o aluno encontre a questão central abordada pela autora (questão 1) e, em seguida, para transcrever no caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para ilustrar o problema que está sendo discutido (questão 2).

Nesse sentido, o aluno assume um papel passivo que lhe é atribuído para que apenas transcreva respostas que se encontram sem o uso de outras “lentes” mais aguçadas. São questões que não exigem responsividade ativa. Ao aluno, resta percorrer os olhos e apontar em que linha e/ou parágrafo do texto encontra-se a resposta, numa transcrição do que está posto que não o desafia a se desvencilhar do *ipsis litteris*.

Mesmo sendo um artigo de opinião que trata de questões que passam por concepções relativas ao comportamento ético do ser humano, as questões 1 e 2b não dialogam com o aluno nem fazem com que ele apresente sua réplica de forma ética, pois tratam questões éticas de forma abstrata, como se possuísse os mesmos valores para qualquer um, em detrimento ao momento histórico-político-social, em que esse sujeito esteja inserido, não obstante sua realidade, sua cultura, seu “estar” no mundo. Ainda concernente ao ato ético, Oliveira (2009) alerta que

Dessa forma é que, de um lado, a relação entre realidade – mundão da vida e mundo da cultura – e a constituição do sujeito, relação seminal ao estudo das práticas discursivas, apresenta-se com natureza constitutiva e não acessória, ou seja, aponta para o fato de que o mundo da cultura, que pretende representar e refratar o mundo da vida deveria tomar como ponto de partida o ato ético realizado pelos sujeitos concretos, em suas relações sociais intersubjetivas. De outro, estabelece-se uma relação intrínseca entre o ato e o sujeito que realiza esse ato, de forma que é através desse ato que o sujeito se reconhece e é reconhecido. Ou seja, encontramos aí a ideia de que o ser humano é um ser de ação, uma ação sempre valorada, e que essa ação ao mesmo tempo em que o constitui possibilita seu reconhecimento como sujeito. (OLIVEIRA, 2009, p. 4)

Caberia à atividade, que ora se investiga, por estar trabalhando questões de linguagem, entendida aqui como prática orientada, propiciar ao aluno, no ato de responder às suas questões, mais uma oportunidade de se perceber como sujeito que se realiza, que se constitui nesse ato e é constituído por ele, e que os valores, os posicionamentos, que ora se apresentam no texto em que ele lê, são socialmente

construídos pelo homem, ao longo do tempo e se refratam no discurso. (OLIVEIRA, 2009)

## 5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Por questões de ética, resguardaremos os nomes dos alunos envolvidos nesta pesquisa, denominando-os pela letra maiúscula **A** acompanhada dos números de 1 a 10 para diferenciá-los uns dos outros quanto às respostas dadas às questões da atividade do livro. Mantivemos a escrita dos alunos tal qual consta nos manuscritos originais, portanto, ao transcrevê-la não houve nenhum tipo de correção ortográfica, linguística e/ou de pontuação. Contudo, com o intuito de indicar nas repostas em que houve algum desses problemas supracitados, usamos o advérbio latino *sic* entre colchetes no final do período.

### 5.2.1. PRESENÇA DE VOZES SOCIAIS NO DISCURSO DA ARTICULISTA.

Para a questão de número 3, “Por que podemos afirmar que a pergunta “Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?” deve ser interpretada de modo irônico?”, selecionamos as seguintes respostas:

Resposta do A2.

Pois ela escreveu satirizando, como se fosse uma pessoa que joga lixo na rua falando. (Aluno 2)

Nessa resposta, o Aluno 2 mostra que conhece um dos sentidos da palavra ‘ironia’, ao dizer que a autora “*escreveu satirizando*”, usando esse verbo como sinônimo e completando seu comentário mostrando que percebeu a intenção da articulista em se incluir no grupo de pessoas que jogam lixo na rua, para que pudesse fazer seu questionamento sob a ótica dos “porquinhos”, que estão

indignados por terem “*sua falta de respeito com o espaço público*” exposta assim à vista de todos.

Resposta do A6:

Porque é uma ironia com o pensamento do senso comum que culpa a prefeitura – e somente ela – pelo problema da poluição nas praias. Segundo a autora, toda a população é responsável por isso. (Aluno 6)

Já nessa resposta, o Aluno 6 denomina a opinião dos “porquinhos” de senso comum, que culpa apenas a prefeitura como causadora da poluição nas praias. Contudo, retoma o discurso da autora para reafirmar que todos são culpados pelo acúmulo de lixo.

Resposta do A8:

Porque é uma forma da autora do artigo criticar a elite, que estava culpando a Comlurb pelo lixo que eles mesmos jogaram. [sic] (Aluno 8)

O Aluno 8 percebe que o uso da ironia é uma forma de tecer sua crítica aos “porquinhos” que culpam a Comlurb pela sujeira em demasia e não assumem, assim, sua parte nisso tudo.

Resposta do A9:

Porque a frase usa a “revolta” da população sobre a falha operacional na limpeza p/ criticar a falta de educação da própria população.[sic] (Aluno 9)

Em sua resposta, o Aluno 9, entende que há no discurso “porquinhos” como uma espécie de “revolta”, que foi usada para reforçar a argumentação da autora, de modo que o discurso da população supostamente revoltada não serviu para justificar suas ações de sujar ambientes públicos.

Conforme os postulados de Bakhtin e o Círculo, já discutidos em outros capítulos desta dissertação, a recepção/compreensão responsiva ativa reelabora o discurso de outrem, ou seja, o discurso citado, fazendo com que este passe a integrar outra enunciação, isto é, de quem agora o cita, interagindo discursivamente num processo de retomada. Assim temos alguém que apresenta em seu discurso o discurso do outro, ou seja, uma outra voz social; e seu discurso vai tratar justamente do que o outro diz. Levando isso em consideração, podemos observar que as respostas dos alunos dadas à questão 3 refletem esse postulado, quando citam o discurso da autora do artigo, alguns alunos perceberam que ela se valeu pelo uso da ironia para dar voz a uma possível contra-argumentação das pessoas que jogam lixo em lugares públicos, e, ao mesmo tempo em que lhes dá a voz, deixando os “revoltosos” externarem e se indignarem com tamanha exposição, ridiculariza-os, ao passo que lhes enfraquece a argumentação descabida.

### **5.2.2. POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO FACE À LEITURA REALIZADA**

Para a pergunta de nº4 da referida atividade do livro didático, “Com relação ao problema apontado, qual é a posição defendida pela autora?” selecionamos as seguintes respostas:

Resposta do A1:

Ela defende que os cidadãos de toda a classe social se tornem mais conscientes e passem a dar uma finalidade correta para seu próprio lixo. [sic]  
(Aluno 1)

Nessa resposta, podemos identificar que o Aluno 1 percebe as intenções da articulista do artigo, ao afirmar que ela defende a ideia de que independentemente da classe social, as pessoas devem ser mais conscientes e descartem da forma mais correta o lixo que produzem.

Resposta do A2:

Que as pessoas andem com seus saquinhos ou, pelo menos, joguem o lixo nas caçambas de lixo da praia, evitando a poluição. (Aluno 2)

O Aluno 2 demonstra ter compreendido a intenção da autora, atentando para reforçar as sugestões, apresentadas no texto, de como as pessoas podem contribuir para evitar a poluição, andando de posse de seus saquinhos plásticos e/ou utilizando devidamente as caçambas para descartar o lixo que produzem.

Resposta do A3:

A autora defende que se cada um cuidasse do próprio lixo haveria economia para o contribuinte e o trabalho seria menor penoso para os garis. (Aluno 3)

Em sua resposta, o Aluno 3 demonstra saber que o trabalho argumentativo da articulista tem como propósito a defesa de seu ponto de vista, tanto é que ele inicia sua resposta afirmando “A autora defende (...)”. É interessante mencionarmos que em sua resposta, diferentemente das respostas dos alunos 1 e 2, ele aponta para outros argumentos da autora, que reforçam seu trabalho persuasivo: lembrar que quem suja ambiente públicos também é um contribuinte, um cidadão que paga impostos, e que, de um modo geral, comunga com a ideia de ver seu dinheiro bem empregado em melhorias relacionadas ao bem comum. Além disso, ao mencionar o trabalho dos garis, que ficaria, nas palavras da autora, “menos penoso”, é uma reflexão que atenta para pensar no outro, colocando-se em seu lugar. Com isso ele mostra que o trabalho e o ponto de vista dos garis devem ser lembrados e levados em consideração, visto que eles também são parte interessada, e estão relacionados com o problema discutido no artigo, ficando com o trabalho mais árduo e que extrapola sua rotina: o ônus de dar conta das 25 toneladas de lixo, caso “os porquinhos” continuem com o mesmo descaso com a limpeza pública.

Resposta do A4:



As pessoas deveriam enxergar as próprias atitudes e se preocupar com as consequências que ela trará, além de parar de colocar toda a culpa na sujeira de um local nas empresas de limpeza, quando o real culpado é o indivíduo que jogou o seu lixo lá. [sic] (Aluno 4)

A resposta desse aluno também é concordante com a da autora, entretanto, para se mostrar favorável ao ponto de vista defendido por ela, ele se valeu de se posicionar sem a necessidade de repetir integralmente partes do texto, o que mostra que, além de ter compreendido as intenções e a tese defendida, foi capaz de organizar sua réplica responsivamente, culpabilizando de forma mais assertiva as pessoas que sujam o espaço público, em detrimento das empresas de limpeza. Podemos notar que o uso do adjetivo “real”, no excerto “o real culpado é o indivíduo”, conota sua assertividade, sem rodeios, ratificando o posicionamento da autora do artigo.

A Questão 5 pede para que o aluno "Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?

- a) Segundo ela, como “os porquinhos” justificariam seu comportamento?
- b) Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?
- c) A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique.”

Selecionamos as seguintes respostas para essa questão:

Respostas do A5:

Ela se coloca contra as práticas que ela expõe e que trazem mal tanto para a sociedade quanto ao meio ambiente.

- a) Justificam dizendo que não haveria cestas de lixo suficientes.
- b) Ela afirma que apesar do número de caçambas duplicar, nunca será suficiente. Pois a resolução encontra-se na cultura e educação.
- c) Sim, pois ao longo do texto ela usa diversos argumentos, o que é uma característica do artigo de opinião. [sic] (Aluno 5)

Nas respostas do Aluno 5, podemos perceber que houve compreensão da pergunta, pois ele diz que a autora se colocou “contra as práticas que ela expõe e que trazem mal tanto para a sociedade quanto ao meio ambiente.”, apesar de ele não ter avaliado se o uso da preposição “contra” alcançaria realmente o sentido pretendido ou suscitaria outra interpretação. No entanto, sua compreensão demonstra que há uma voz que vai de encontro à argumentação da autora, propondo-lhe uma contrapalavra, baseada na insuficiência de cestas de lixo e que um lixo a mais não faria diferença, já que todos poluem o ambiente.

O Aluno 5 compreende que esse argumento dos “porquinhos” não consegue se sustentar, pois ela o refuta logo em seguida, ao afirmar que a pedra-angular do problema passa pela educação e cultura. Porém, apesar de ter respondido acertadamente ao item C da questão 5, concordando que a estratégia utilizada pela autora poderia influenciar a opinião dos leitores, sua justificativa não encontra sustentação, pois segundo o aluno o leitor pode ser influenciado pela autora porque ela usa vários argumentos ao longo do texto e isso é uma característica do artigo de opinião.

Faltou a ele o conhecimento de que o uso de argumentação não é algo característico apenas do artigo de opinião, mas de todos os gêneros discursivos que usam predominantemente argumentos na sua constituição macroestrutural. Faltou-lhe perceber que a autora usou essa estratégia de usar possíveis contra-argumentos que os “porquinhos” lhe fariam, dando-lhes voz no texto, para em seguida mostrar seus pontos fracos e refutá-los. Nessa estratégia, de montar uma arena discursiva, ela retoma o caminho de sua argumentação, contra argumentando “os porquinhos”, ficando com a palavra final para reforçar seu ponto de vista e concluir seu texto com seu posicionamento axiológico.

#### Respostas do A6:

Ela se utiliza de comparação entre diferentes hábitos da sociedade.

- a) Diriam que há poucas cestas de lixo ou que seu lixo não faria diferença, já que todos poluem.
- b) Ela defende que a consciência e a índole são o que contam, sob quaisquer condições.

c) Sim. ao comparar o pensamento de quem joga lixo com o de um corrupto, aparentemente a situação pode assumir maior gravidade para alguns.  
(Aluno 6)

Percebemos que o Aluno 6 também compreendeu a questão 5, no entanto em vez de mencionar que a articulista antecipou o que poderia ser os argumentos alheios, na tentativa de justificar o porquê de sujar ambientes públicos como a praia, optou por dizer que ela “se utiliza de comparação entre diferentes hábitos da sociedade”, isto é, a autora confrontou a argumentação daqueles que sujam com a dos que colocam o lixo nos devidos lugares que lhe são destinados. Obviamente, faltou ao referido aluno especificar esses hábitos, relacionando-os com o texto. É possível que no afã de apresentar uma resposta rápida à atividade da disciplina de Língua Portuguesa, não tenha pensado que sua resposta poderia gerar vagueza, principalmente porque ele fala em “diferentes hábitos da sociedade”, e isso sugere outras práticas/comportamentos não mencionados textualmente. É importante que os alunos saibam que no seu percurso escolar nem sempre contarão com a compreensão coautora do leitor de suas respostas, enfim, de seus textos, independentemente do componente curricular, como também no mundo da vida, como diria Bakhtin em outro capítulo desta dissertação, pois apesar de buscarmos a compreensão naquilo que lemos ou ouvimos, nem sempre logramos, por vezes devido ao hermetismo do texto entre outros aspectos que dificultam.

Já no item “b” da mesma questão, é possível que, para não usar as mesmas palavras da autora ou, quiçá, com o intuito de marcar seu posicionamento e divergir, em certo sentido, das palavras usadas pela articulista, o Aluno 6 tenha preferido responder que o que contam é “a consciência e a índole”, independentemente das “condições.” Consciência e índole em estado de dicionário não são sinônimos de educação e cultura, no entanto essa substituição feita por ele não se distancia dos propósitos discursivos do texto e são aceitáveis por se adequarem ao projeto de dizer da autora, como também apontam para um posicionamento responsivo ativo do aluno.

Em relação ao item “c”, o Aluno 6 concorda que a “estratégia da autora pode influenciar a opinião dos leitores do texto”. Mas parece não ter percebido que a estratégia dela é mostrar a debilidade da contrapalavra de seus possíveis interlocutores, no caso “os porquinhos”, para em seguida tomar-lhes a palavra,

refutá-la e encaminhar seu texto para a conclusão na qual seu ponto de vista aparecerá como a última palavra, encerrando, assim o assunto.

No entanto, apesar de não ter observado a estratégia argumentativa da autora pelo viés de ceder a palavra ao outro, para, em seguida, retomá-la com o intuito de mostrar aos leitores sua fragilidade e inconsistência, o Aluno 6 percebe que há nesse mesmo 6º parágrafo um argumento que compara o descaso com o lixo, baseado na ideia de que “todo mundo suja (...) que diferença eu vou fazer?,” com o argumento dos políticos corruptos de que “todo mundo rouba, por que não eu?”. Chega-se, portanto, no ponto nevrálgico da questão, de modo que tal comparação pode “assumir maior gravidade para alguns”, pois ter suas ações, sua atitude comparadas às de um político corrupto faz com que o problema seja repensado e reavaliado por outro prisma. Com isso, a argumentação da autora ganha outras conotações e é possível que suscite nas pessoas a tão esperada mudança de atitude.

#### Respostas do A7.

Ela utiliza argumentos e contra-argumentos do próprios moradores que utilizam de ‘desculpas’ para não jogar o lixo nas lixeiras, fazendo também a comparação com políticos corruptos.[sic]

- a) Que não existem cestas de lixo suficientes e que a quantidade de espaço nas caçambas não é suficiente.
- b) Que existem sim uma boa quantidade de cestas de lixo, e que a quantidade de litros de lixo nas caçambas vai aumentar.
- c) De certa forma sim! Por meio dessa opinião é possível abrir os olhos de quem muitas vezes causa o problema e não percebe tão grande falta de respeito pelo espaço público.(Aluno 7)

O Aluno 7 compreendeu a questão em relação a perceber, tal como o Aluno 6, o uso de outras vozes pela autora na sua construção argumentativa. Embora, é perceptível que ele ainda faça uma pequena confusão no tocante ao que é argumento e contra-argumento, visto que atribui ambos aos “moradores”.

Faltou a esse aluno perceber que essa estratégia de dar voz aos seus interlocutores é um recurso argumentativo que viabiliza enfraquecer a posição daqueles que supostamente contestariam a articulista. Nessa arena de vozes, a

autora faz a refutação dessa possível oposição alheia e retoma a palavra final na qual faz com que seu ponto de vista sobressaia em relação ao dos outros.

Podemos observar também outra confusão entre o pertencimento dos argumentos na resposta 5A. Quando ele pontua que “não existem cestas de lixo suficientes e que a quantidade de espaço nas caçambas não é suficiente”, acaba atribuindo essas duas vozes aos “porquinhos”, quando, na verdade, apenas a ideia de que não há cestas de lixo suficiente é atribuída a eles. O argumento de que o espaço nas caçambas não é suficiente e nunca será, ainda que dobre sua capacidade em litros é da autora, pois ela arremata que o aspecto principal desse embate passa pela falta de educação e cultura das pessoas.

Na resposta 5B, também há confusão de pertencimento de vozes. Essa questão quer saber quais são os contra-argumentos da autora, Ruth Aquino. Porém, o Aluno 7 afirma que “existem sim uma boa quantidade de cestas de lixo, e que a quantidade de litros de lixo nas caçambas vai aumentar”. Aquino não afirma categoricamente que a quantidade de cestas é suficiente. “Os porquinhos” é que se desculpam do lixo espalhado em via pública pela insuficiência de cestas disponibilizadas pela Comlurb. Além disso, Aquino não dá garantias que o problema será resolvido com o aumento da quantidade de litros nas caçambas. Apesar de ter mencionado que haverá esse aumento, ela sustenta sua tese de que isso ainda não resolverá o problema, pois a questão passa pela falta de educação e cultura da população.

Na questão 5C, a estratégia utilizada por Aquino vem novamente à baila. A pergunta quer o posicionamento do aluno a respeito de que o uso da estratégia da autora pode influenciar a opinião dos leitores e, em seguida, pede para que ele explique. Apesar de ter se posicionado parcialmente modalizando sua resposta em “De certa forma sim!”, provavelmente por não ter certeza e/ou não querer se comprometer sendo mais assertivo, ele não comenta a respeito do uso da voz contrária à tese defendida para depois questioná-la e refutá-la, deixando à mostra sua fragilidade argumentativa. Não fez isso porque não entendeu o que é trazer outras vozes sociais para o embate no texto, como recurso argumentativo de fortalecimento do próprio argumento, visto que quem se utiliza disso se mostra mais ponderado, transparecendo para o leitor que conhece os dois ou mais lados da questão. De modo que o articulista se empenha para mostrar que sua posição

defendida é a mais razoável entre as vozes que circulam a respeito do tema. Ao final do texto, nessa arena de discursos opostos, terá êxito o autor que conseguir desarrazoar as vozes que estão em oposição à sua e, com isso, trazer a adesão do leitor para o ponto de visto defendido.

Contudo, mesmo não percebendo as astúcias de Aquino, em utilizar a essa estratégia, mesmo com algum grau de dificuldade de compreensão, principalmente para diferenciar as vozes circulantes no artigo, o Aluno 7 mostra que percebeu as intenções e o objetivo final da autora, o que pode ser atestado em sua resposta, quando ele pontua que “Por meio dessa opinião é possível abrir os olhos de quem muitas vezes causa o problema e não percebe tão grande falta de respeito pelo espaço público.”

#### Respostas do A8.

Ela tenta nos levar a uma auto reflexão sobre o nosso comportamento, nos fazendo se sentir culpados. [sic]

a) Dizendo que não haveria cestas de lixo suficiente na Orla e as 1.400 caçambas não dariam para o lixo do verão.

b) Ela afirma que a partir de fevereiro as caçambas dobrariam de volume, mas nunca serão o suficiente porque o problema é educacional e cultural.

c) Sim pois agora eles podem olhar para o problema “lixo”, pelo olhar de culpado por aquilo e não só acusador de que a prefeitura não faz nada. [sic]

(Aluno 8)

Em relação às respostas do Aluno 8, verificamos semelhanças quanto às respostas do Aluno 7. Não consegue perceber a estratégia de Aquino em apresentar e desqualificar os argumentos dos “porquinhos” para fazer com que o seu seja o mais razoável. No entanto, ele percebe que a intenção dela é fazer com que os leitores reflitam e mudem de atitude. Para ilustrar seu posicionamento diante do que leu, o Aluno 8 se inclui também como alvo do diálogo “Ela tenta nos levar a uma auto reflexão sobre o nosso comportamento, nos fazendo se sentir culpados”.

Na questão 5A, ele também não consegue fazer distinção das vozes no texto, pois não separa o discurso de Aquino do discurso dos “porquinhos”, atribuindo estes

dois discursos a autora “Dizendo que não haveria cestas de lixo suficiente na Orla e as 1.400 caçambas não dariam para o lixo do verão”.

No entanto, na questão 5B, ele consegue compreender que a articulista usa como contra-argumento às posições dos “porquinhos”, que se queixam pela número insuficiente de cestas de lixo, o aumento em dobro da capacidade de volume das caçambas, que mesmo assim não dariam conta do lixo despejado no espaço público, porque a raiz do problema é uma questão de educação e de cultura da população.

Já na questão 5C, o Aluno 8 também não relaciona com a primeira questão e, por isso, não consegue notar a estratégia utilizada por Aquino em desqualificar os argumentos opostos aos seus, apresentando contra-argumentos que respondem aos que ela atribuiu aos “porquinhos”. Apesar disso, o aluno ratifica o ponto de vista da autora, concordando com ela: “agora eles podem olhar para o problema “lixo”, pelo olhar de culpado por aquilo e não só acusador de que a prefeitura não faz nada.”

#### RESPOSTAS DO A9.

Exposição do problema e comparação com outro problema, a corrupção política.

- a) Falta de lixeiras e irrelevância de seu comportamento diante do problema.
- b) De que o princípio adotado pelas pessoas que sujam a praia, de que se outros fazem elas podem fazer, é o mesmo adotado pelo políticos corruptos.  
[sic]
- c) A estratégia utilizada faz o leitor refletir sobre seus próprios comportamentos em relação ao espaço público podendo causar uma mudança nesses comportamentos, influenciando os leitores.

Na primeira reposta do Aluno 9, também verificamos que ele não percebeu que Aquino estrategicamente se põe no lugar dos “porquinhos” e passa a imaginar o que eles argumentariam em sua defesa. Ele se limita a dizer sucintamente que houve uma “Exposição do problema e comparação com outro problema, a corrupção política”. Entretanto, não reflete a respeito dos caminhos argumentativos que foram traçados para que a autora pudesse chegar a essa comparação.

Em sua resposta 5A, podemos observar que ele compreende qual é a justificativa dos “porquinhos” e comenta que estes consideram irrelevante a forma como que se comportam diante do problema. Destacamos nessa resposta que ele não se apoia textualmente no discurso da autora, pelo contrário, consegue sintetizar a visão dos “porquinhos” a respeito do problema apoiando-se em palavras que não aparecem no texto, todavia conseguem externar apropriadamente sua compreensão do texto.

Sua resposta 5B “De que o princípio adotado pelas pessoas que sujam a praia, de que se outros fazem elas podem fazer, é o mesmo adotado pelo políticos corruptos.”[sic] atende bem o que é pedido como contra-argumentação de Ruth Aquino. Outra vez percebemos marcas de autoria em seu discurso (grifo nosso), mesmo que se apoie no discurso alheio, o aluno usa palavras que, embora não estejam no texto da articulista, “traduzem” apropriadamente o seu posicionamento.

Sua resposta 5C também concorda com a autora e demonstra que ele compreendeu o texto “A estratégia utilizada faz o leitor refletir sobre seus próprios comportamentos em relação ao espaço público podendo causar uma mudança nesses comportamentos, influenciando os leitores.” Apesar de não ter ficado claro para ele que a estratégia de Aquino foi desestruturar a argumentação alheia com seus contra-argumentos. Ainda que ele não tenha atentado para isso, não deixou de compreender os propósitos da autora

## RESPOSTAS DO A10.

A estratégia é fazer com que os cidadãos que jogam lixo nas praias se sintam culpados e imundos por isso.

a) Culpaando a Comlurb para tentar justificar seus atos.

b) Ela tenta mostrar que ou você faz uma coisa errada ou não é questão de cada um ter consciência disso. Também mostra que podemos fazer a diferença.

c) Sim porque talvez se sintam culpadas e sujas ao lerem o texto. [sic]

O aluno 10 também não esclarece de que estratégia Aquino se valeu para arquitetar seu plano argumentativo. Não obstante, ele compreendeu que ela queria “que os cidadãos que jogam lixo nas praias se sintam culpados e imundos por isso.”



Na resposta 5A, percebemos que o aluno compreendeu a pergunta e entre outras respostas possíveis, elegeu a culpabilização da Comlurb como justificativa para os atos dos “porquinhos”.

Na resposta 5B, o aluno além de não se apoiar em passagens literais do texto, sintetiza com precisão sua compreensão do texto: “Ela tenta mostrar que ou você faz uma coisa errada ou não é questão de cada um ter consciência disso. Também mostra que podemos fazer a diferença.” Num claro exemplo de posicionamento axiológico em que ratifica a opinião da autora.

Já na resposta 5C, ele não comenta em relação à estratégia da autora em utilizar os argumentos alheios para refutá-los, no entanto, baseando-se no que entendeu do texto, é assertivo ao afirmar que a estratégia pode influenciar os leitores: “Sim porque talvez se sintam culpadas e sujas ao lerem o texto”. [sic]

Em relação à Questão 6, “Várias perguntas são feitas nos dois últimos parágrafos do texto. Após reler esses dois parágrafos, responda: que função elas cumprem na estrutura argumentativa criada pela autora?”, obtivemos as seguintes respostas:

#### RESPOSTA DO A5.

Têm a função de criar uma outra avaliação no leitor, e uma possível mudança de hábitos como os expostos também.[sic] (Aluno 5)

Em sua resposta, o Aluno 5 mostra que compreendeu o texto e o ponto de vista defendido pela autora. As perguntas feitas nos dois últimos parágrafos aludem não apenas a provocar mudanças em relação a jogar lixo nos espaços públicos, mas também fazer com que os leitores percebam que esse é um problema que atinge a todos e incomodam tanto quanto os outros que foram listados por Aquino, como os “comportamentos inadequados no trânsito” e outras marcas de “descivilização” das pessoas. Daí, a partir do que foi discutido no texto, o aluno conclui que o leitor pode reavaliar seu comportamento e tentar mudar seus hábitos.

#### RESPOSTA DO A6.

Eles estimulam a reflexão sobre o tema, e, mais uma vez, utilizam de comparação. (Aluno 6)

Apesar de ser sucinto em sua resposta, o aluno 6 também aponta para uma compreensão responsiva ativa. Ficou claro para ele que as perguntas feitas nos últimos parágrafos “estimulam a reflexão sobre o tema, e, mais uma vez, utilizam de comparação.” Ele percebe que a autora dirige suas perguntas com o intuito de levar o leitor a refletir não apenas em relação ao problema do lixo que, apesar de ter ocorrido no Rio de Janeiro, é possível de acontecer em qualquer cidade deste país. Não se trata, portanto, de um caso isolado. Ao comparar a situação do lixo com outras faltas de consideração na convivência social cotidiana, Aquino acaba levando o leitor a pensar que o problema não está apenas nos outros, mas cada um de nós é passível de praticar tais ações.

#### RESPOSTA DO A7.

Ela faz com que os leitores reflitam sobre essas indagações, e ao mesmo tempo faz com que os leitores participem do texto. (Aluno 7)

O Aluno 7 percebeu claramente os propósitos de Aquino, ao responder que seu intuito é levar os leitores à reflexão. É bastante interessante seu comentário a respeito de que com isso ela “faz com que os leitores participem do texto.” Seu posicionamento axiológico atenta para que o artigo de Aquino dialoga com o leitor, questionando, fazendo-o refletir e participar responsivamente do texto, mesmo que essa responsividade não se dê na hora em que lê o texto, mas, segundo Bakhtin e o Círculo, responderá a ele mais na frente.

#### RESPOSTA DO A8.

De nos colocar contra nós mesmos, olhando-nos com a perspectiva de fora e não dos nossos interesses. (Aluno 8)

Essa resposta demonstra claramente que o aluno é responsivo ativo e posiciona-se axiologicamente diante do texto que leu. Sua compreensão responsiva

o coloca a olhar para si, na tentativa de se ver não a partir de suas próprias concepções, valores e interesses, mas para enxergar-se pelo prisma que o outro lhe dá, o que pode suscitar nele mudanças internas, na luta contra a sua própria subjetividade e interesses individuais.

#### RESPOSTA DO A9.

As perguntas cumprem a função conativa levando o leitor a ponderar sobre os argumentos apresentados e sobre suas próprias ações. (Aluno 9)

Em sua resposta, o Aluno 9 demonstra conhecer a função conativa da linguagem, e uso o conceito apropriadamente para demonstrar qual é o intuito das perguntas feitas por Aquino nos últimos parágrafos. Responsivamente, ele percebe que o trabalho argumentativo da autora visa a levar o leitor a ponderar, a refletir sobre seu “estar no mundo”, e que consequências são desencadeadas para si e para os outros a partir de suas ações.

#### RESPOSTA DO A10.

Servem para resaltar o que ela já tinha defendido durante o texto. Ela coloca as perguntas para que as pessoas se façam e tenham consciência do mal que estão fazendo. [sic] (Aluno 10)

A resposta do Aluno 10 demonstra que ele compreendeu o texto de forma responsiva ativa, tanto é que ele consegue observar que os questionamentos levantados nos dois últimos parágrafos são uma extensão da argumentação dos anteriores. Como ele mesmo diz, “Servem para ressaltar o que ela já tinha defendido durante o texto” [sic]. Além disso, ele aponta que a intenção dos questionamentos da autora é provocar o exame de consciência nas pessoas e reavaliarem suas atitudes.

Em suma, as questões 4, 5 e 6 propiciam aos alunos se posicionarem em relação aos escritos da articulista

Por se tratar de um tema no qual fica difícil de assumir uma posição contrária a da autora, pois, por mais que muitos também ajam da mesma forma como os “porquinhos” citados no artigo, sujando praias e/ou lugares públicos com seu lixo, é

mais prudente socialmente se posicionar a favor dos argumentos da articulista do que responder às perguntas da atividade assumindo que também costuma deixar seus resíduos nos espaços públicos. Sobretudo sustentar uma argumentação plausível a favor dessa prática, tanto para a leitura da atividade pelo professor, como também defender esses argumentos num possível debate diante dos colegas da turma.

Nesse sentido, percebemos que todas as respostas selecionadas apontam para posicionamentos concordantes com os argumentos da articulista do artigo, e, ao fazerem isso, discordam das outras vozes sociais presentes no texto, representadas pela contra-argumentação da autora, que deu voz às possíveis contestações de seus interlocutores “porquinhos”, que justificariam de formas desarrazoadas as suas atitudes de jogar lixo na orla e nos espaços públicos, ora culpando a companhia de limpeza Comlurb, ora a quantidade de cestas disponíveis, ora comparando-se ao argumento dos políticos corruptos de que se todo os políticos roubam (sujam), por que eu também não posso roubar (sujar)?

Apesar de as respostas dos alunos convergirem em direção à posição defendida por Ruth Aquino, por ser a mais sensata, nenhum dos alunos apontou para o fato de que expor os possíveis argumentos dos seus possíveis interlocutores no desenvolvimento do artigo, e seus pontos fracos, fariam com que a articulista ficasse com a palavra final na conclusão, na qual refutaria os argumentos contrários aos seus e encaminharia a defesa de seu ponto de vista. Não obstante não terem observado essa estratégia de posicionamento dos argumentos no artigo, todos os alunos foram uníssonos em suas respostas no tocante ao entenderem o ponto de vista da autora: as pessoas devem ser responsáveis pelo lixo que produzem.

Contudo, ecoamos os ensinamentos de Bakhtin e o Círculo, concebendo a atividade discursiva como uma resposta a outro discurso, visto que é característica inerente do enunciado requestar uma resposta. Nesse sentido, compreender um discurso nada mais é do que uma manifestação dialógica na qual se apresenta como uma contrapalavra. Independentemente de que ela venha com o intuito de concordar, discordar, refutar ou completar. Ainda que falte aos alunos em suas respostas a presença mais contundente de seus juízos de valor, sabemos que é nesse exercício da contrapalavra, que eles se assumem como interlocutores que, ao responderem ao discurso de outrem, levam em consideração seus posicionamentos

axiológicos, sobretudo por distinguirem de que lugar está falando a articulista do texto. Porém, é nesse processo dialógico entre autor-texto-leitor que podemos oportunizar aos nossos alunos o papel de sujeitos que se interconstituem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos advertia Leffa (2001, p.7), os que fazem a LA não criam problemas para pesquisar, todavia se debruçam naqueles que já existem, independentemente de eles estarem “infectados” ou limpos, ou que se encontrem num emaranhado de variáveis que dificultem o levantamento das hipóteses. Outras áreas do saber, trazem o problema para pesquisar no laboratório. Os linguistas aplicados “suja as mãos”, pois saem do laboratório para “pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua.” Nesse sentido, o linguista aplicado se depara com o problema em estado bruto, ou seja, como ele realmente é, e “não como gostaríamos de encontrá-los.” Por nos ser oportuno, reiteramos aqui a citação de Leffa (2001) no capítulo 4 desta dissertação: a pesquisa não deve estar atrelada à comprovação ou explicação de teorias, visto que seu foco deve estar voltado para resolver um problema e, com isso “dar um retorno à sociedade.”

Não obstante a quantidade de dados gerados durante a pesquisa, o que pode dificultar o trabalho, segundo Leffa (2001, p. 8), o que importa é que esses dados sejam gerados durante a convivência com os informantes, e não por uma pré-seleção pasteurizada. E nisso se dá a construção do conhecimento, no qual se fundem as figuras do pesquisador e pesquisado. Segundo esse autor, a LA não trabalha com informantes, mas com colaboradores, pois para fazer pesquisa nesses novos tempos, é necessário produzir novos saberes colaborativamente, o que implica a descrença no “homem de conhecimento enciclopédico” ímpar, e a aposta no conhecimento compartilhado de forma democrática. Consoante esse autor,

Na medida que o conhecimento existe coletivamente, ninguém pode dizer que tem um saber melhor do que o outro, ou mais útil ou mais verdadeiro. Ele é igual em todos esses aspectos; difere apenas na complementação. O que um indivíduo sabe não é igual ao que o outro sabe – e nem totalmente diferente – é complementar, como as partes de um quebra-cabeças. (LEFFA, 2001, p. 8)

Conforme Leffa (2001, p. 9), ao pesquisarmos determinado objeto nos vemos com a premência de fazermos os devidos recortes para que assim possamos definir nosso objeto de pesquisa. Entretanto, mesmo que recortemos milimetricamente tal

objeto, percebemos que ele “precisa ser abordado coletivamente par produzir resultados relevantes”. É necessário que possamos mensurar os impactos propagados pela pesquisa em outras partes do quebra-cabeça, pois como a “ciência não é um arquipélago, com ilhas isoladas”, mas um “continente onde tudo está intimamente relacionado” de forma interdisciplinar, assim como deve ser a LA.

Dito isso, passemos a conjecturar algumas considerações que nos foram possíveis, mediante nossa investigação. Já foi dito nesta dissertação, conforme os postulados de Bakhtin e o Círculo que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva, e se faz necessário registrar que na responsividade há graus diversos. Para os autores do Círculo, a compreensão passiva é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva rela e plena, que se atualiza e se concretiza na resposta em voz alta. Ainda que essa resposta possa ser retardada, ela se dará de qualquer forma, e, conseqüentemente, ganhar concretude. Como aquilo que é externo a mim determina o meu dizer, podemos perceber que há nas respostas dos alunos às questões de compreensão do artigo de opinião, elaboradas por Abaurre, Abaurre, Pontara (2013), graus de responsividade ativa, principalmente nas questões que solicitam, ainda que timidamente, que o aluno se posicione, num exercício de contrapalavra em relação à alteridade da autora.

Entretanto, podemos dizer que esses graus de responsividade dos alunos não atingiram um amadurecimento necessário para que eles possam se posicionar axiologicamente sem o uso, quase que inseparável, de recortes do texto. Muito embora, consideremos que isso se deve à falta de abertura nas questões, de modo que o aluno pudesse interagir mais com o texto e com a autora, e, assim, exercer a compreensão responsiva ativa. Não obstante, alguns conseguiram articular respostas sem parafrasear ou transcrever excertos do texto.

Faltaram também à atividade do livro questões relacionadas ao uso de materialidades linguísticas que apontassem para os posicionamentos axiológicos do autor, para que os alunos pudessem perceber mais claramente que artifícios foram utilizados na construção da argumentação, e que recursos linguísticos foram fundamentais para essa arquitetura. A palavra valorada vem carregada de sentido, de ideologia, de visão de mundo. Bakhtin/Voloshinov (2014, p. 137), são assertivos quando pontuam que “Sem acento apreciativo, não há palavra”. Da mesma forma,

faz-se necessário também formular questões que possam despertar no aluno a leitura dos implícitos, dos não-ditos.

Cabe ao professor de língua materna, em situações como essa, preencher as falhas que possam aparecer nas questões de atividades dos livros didáticos, de modo que o aluno possa ter garantida uma formação linguístico-discursiva e literária que o proporcione fazer proficientemente as leituras de mundo nos textos que lhe são apresentados, pois segundo Paulo Freire

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.6)

Para que isso ocorra, é necessário também que a leitura e atividades de compreensão propostas em sala de aula não se restrinjam apenas à identificação e transcrição de partes que se encontram nas camadas superficiais do texto. Se ensinar exige criticidade, “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente”. (FREIRE, 1996, p.31-32). Portanto, cabe à escola e é função do professor proporcionar aos seus educandos leituras nas quais estes possam posicionar-se responsivamente e axiologicamente, como forma de construção de sua autonomia para que, enfim, também possam ler crítica e responsivamente o mundo além dos muros escolares.



## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

AQUINO VIEIRA, A. **Análise sociointeracional de uma coleção de língua portuguesa aprovada no PNLD: Vozes vygotskianas e bakhtinianas**. Rio de Janeiro, 2014. p.194 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: **Estética da criação verbal**. 6 ed., Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6 ed., Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 6 ed., Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. MEC, 2016.

BENEVIDES, A.S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, R.M.D.; OLIVEIRA, M.B. (Orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

BEZERRA, M.I.F. **Análise dialógica do gênero artigo de opinião em livros didáticos para o ensino médio**. São Paulo, 2013. 269 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOFF, O.M.B; KÖCHE, V.S.; MARINELLO, A.F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, Vol.7, n.13, 2009.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. IN: BATISTA, R.O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares**  
BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e

a formação de professores In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMPOS JÚNIOR, J.F. **Os exercícios de compreensão na coleção Português linguagens: atividade de cópiação e reconhecimento ou orientação para o exercício da cidadania?** Natal, 2012. 96 p. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

\_\_\_\_\_; CASADO ALVES, M.P. Os exercícios de compreensão na coleção “português linguagens”: atividades de cópiação ou orientações para a prática da cidadania? **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 159-173, 2017.

CASADO ALVES, M.P. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. In: RODRIGUES, R.H.; PEREIRA, R. A. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

CASTELUBER, D.E.M. O artigo de opinião e a sequência didática como uma prática de ensino em língua portuguesa. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CUNHA, D.A.C. O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião. In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 17 ed., São Paulo: Cultrix, 2000.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A.B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: **Discurso de identidades**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOURA, M.I.; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R.H.; PEREIRA, R.A. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

OLIVEIRA, M.B. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R.H.; PEREIRA, R.A. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. Compreendendo e interpretando práticas discursivas: (re) visitando orientações bakhtinianas. In: OLIVEIRA, M.B.; CASADO ALVES, M.P.; SILVA, M.P. (Orgs.). **Linguagem e práticas sociais: ensaios e pesquisas**. Natal: EDUFRN, 2008, P.11-24.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, R.M.D; OLIVEIRA, M.B. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 171-190.

\_\_\_\_\_. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia**, Recife. V.2, 2009, p. 1-18.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 68-84.

ROCHA, R.B.S.S. **A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português**. São Paulo, 2010. 193 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, R.H.; PEREIRA, R.A. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 73-108.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVEIRA, D.T.; CORDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre a proposta de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica da linguagem. In: RODRIGUES, R.H.; PEREIRA, R.A. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

ZOZZOLI, R.M.D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan/Jun. 2012.

\_\_\_\_ ; OLIVEIRA, M.B. (Orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## Capítulo

## 27

Artigo de opinião  
e editorial

## OBJETIVOS

Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Reconhecer as características estruturais do artigo de opinião e do editorial.
2. Identificar a finalidade desses gêneros discursivos.
3. Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura do artigo de opinião e do editorial.
4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados a cada um desses gêneros.
5. Diferenciar um artigo de opinião de um editorial.
6. Compreender a importância dos contra-argumentos como estratégia argumentativa.

## Leitura

Jornais, revistas, portais da internet são espaços para circulação de um gênero argumentativo conhecido como artigo de opinião. É com base na leitura de artigos de opinião que costumamos refletir sobre questões importantes ou polêmicas. Apresentamos, a seguir, um texto representativo desse gênero.

O trabalho realizado ao longo deste capítulo favorece o desenvolvimento das competências de área 1 e 7 e das habilidades H1, H2, H3, H4, H21, H22, H23 e H24. Para identificá-las, consultar, no Guia de recursos, a matriz do Enem 2009.

## Os porquinhos vão à praia

As cestas de lixo nunca serão suficientes para os porquinhos.  
Porque o que conta é educação e cultura

Ruth de Aquino

Era lixo só. No domingo de Natal, ninguém se atrevia a ir à praia em Ipanema e Leblon, os bairros da **zelite** carioca. É o metro quadrado mais caro do Rio de Janeiro, mas o que sobra em dinheiro falta em educação. Todo mundo culpou a **Comlurb**, a companhia municipal de limpeza. Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?

É verdade que houve uma falha operacional. Os garis do sábado à noite teriam de dar mais duro para compensar a redução da equipe da Comlurb no domingo. A praia mais sofisticada da cidade, que vai do canto do Arpoador até o fim do Leblon, amanheceu com 25 toneladas de lixo espalhadas, um espetáculo nojento. Cocos são o maior detrito: 20 mil por dia. Mas tem muita embalagem de biscoito e sorvete. As criancinhas imitam os pais que deixam na areia latas de cerveja, copos de mate, garrafinhas de água, espetos de queijo coalho, canudos de plástico. É o porco pai, a porca mãe e a **prole** de porquinhos.

Adorei o atraso da Comlurb por seu papel didático. Quem andou no calçadão dominical e olhou aquela imundície pode ter pensado, caso tenha consciência: e se cada um cuidasse de seu próprio lixo como pessoas civilizadas? O Rio está cheio de farofeiro. De fora e de dentro. De todas as classes sociais. Gente que ainda não aprendeu que pode carregar seu próprio saquinho de lixo na praia. A areia que sujamos hoje será ocupada amanhã por nós mesmos, nossas crianças ou os bebês dos outros. Falo do Rio, mas o alerta serve para o Brasil inteiro neste verão. Temos um litoral paradisíaco. Por que maltratar as praias?

## ANEXO B

O texto foi escrito em dezembro de 2011 e faz referência, portanto, a uma observação realizada pela autora naquele momento. Optamos por utilizá-lo porque o tema abordado continua atual e as cenas descritas são, de certo modo, atemporais, porque o problema do acúmulo de lixo nas praias permanece sem solução.

Na Cidade Maravilhosa, o terceiro maior orçamento da prefeitura é o da Comlurb. Só perde para Educação e Saúde. Por ano, a prefeitura gasta R\$ 1 bilhão coletando lixo dos prédios e das ruas. [...]

[...] Menos lixo no espaço público significa economia para o contribuinte e trabalho menos penoso para os garis. A multa no Rio, hoje, para quem joga lixo na rua é de R\$ 146, mas jamais alguém foi multado. Os guardas municipais raramente abordam os sujismundos e preferem tentar educar, explicar que não é legal.

Os porquinhos adoram um argumento: não haveria cestas de lixo suficientes. Na orla, as 1.400 caçambas não dariam para o lixo do verão. A partir de fevereiro, as caçambas dobrarão de volume, de 120 litros para 240 litros. E nunca serão suficientes. Porque o que conta é educação e cultura. Ou você se sente incapaz de jogar qualquer coisa no chão e anda com o papel melado de bala até encontrar uma lixeira, ou você joga mesmo, sem culpa nem perdão. O outro argumento é igual ao dos políticos corruptos: todo mundo rouba, por que não eu? Pois é, todo mundo suja, a areia já está coalhada de palitinhos, plásticos e cocos, que diferença eu vou fazer? Toda a diferença do mundo. O valor de cada um ninguém tira.

Em alta temporada, 200 garis recolhem, de 56 quilômetros de praias no Rio, 70 toneladas de lixo aos sábados e 120 toneladas de lixo aos domingos. A praia com mais lixo é a da Barra da Tijuca. Em seguida, Copacabana. Tenham santa paciência. Quando vejo aquela família que leva da praia suas barracas, cadeirinhas e bolsas, mas deixa na areia um rastro de lixo, dá vontade de perguntar: na sua casa também é assim?

[...]

Experimente responder a estas perguntas. Jogo lixo na rua? Já deixei lixo na praia? De carro, furo o sinal vermelho? Acelero no sinal amarelo para assustar o pedestre? Buzino sem parar e xingo no trânsito? Dirijo depois de beber? Deixo meu cachorro fazer cocô na rua sem recolher? Já fiz xixi publicamente? Corro de bicicleta na calçada, pondo em risco velhinhos e crianças? Abro a mala do carro estacionado para fazer ecoar meu som predileto?

Que tal ser um cidadão melhor e menos porquinho no próximo ano?

AQUINO, Ruth de. "Mente aberta". Época. 29 dez. 2011.

Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Mente-aberta/ruth-de-aquino/noticia/2011/12/os-porquinhos-vao-praia.html>>. Acesso em: 7 fev. 2013. (Adaptado).

**Zelite:** palavra criada a partir de "as elites", para designar, de modo irônico, a classe socioeconômica dominante no Brasil.

**Comlurb:** Companhia Municipal de Limpeza Urbana (RJ).

**Prole:** os filhos e as filhas de um casal.

## ➤ Análise

1. Qual é a questão central abordada por Ruth de Aquino?
2. Qual foi o fato que chamou a atenção da autora para o problema abordado?
  - a) Segundo ela, a responsabilidade por esse problema pode ser atribuída somente à Comlurb? Justifique.
  - b) Transcreva no seu caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar.
3. Por que podemos afirmar que a pergunta "Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?" deve ser interpretada de modo irônico?
  - Transcreva no seu caderno a passagem do texto em que a autora deixa explícita sua opinião sobre as consequências positivas da falha operacional da Comlurb.
4. Com relação ao problema apontado, qual é a posição defendida pela autora?



## ANEXO C

5. Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?
- a) Segundo ela, como “os porquinhos” justificariam seu comportamento?
  - b) Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?
  - c) A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique.
6. Várias perguntas são feitas nos dois últimos parágrafos do texto. Após reler esses dois parágrafos, responda: que função elas cumprem na estrutura argumentativa criada pela autora?

## Artigo de opinião: definição e usos

Ao lado de textos jornalísticos de caráter mais expositivo, como a notícia e a reportagem, jornais e revistas também abrem espaço para textos argumentativos, como os **artigos de opinião**.

### ✓ Tome nota

O **artigo de opinião** é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Como jornais e revistas destinam a maior parte de seu espaço para textos informativos, é importante que haja alguns textos em que as notícias mais relevantes possam ser analisadas. É essa a principal função dos artigos de opinião.

Neles, jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.

O leitor encontra, nesses textos, um espaço de reflexão mais detalhada que, por vezes, o auxilia a compreender melhor o mundo em que vive, pode servir de base para formar sua própria opinião, ou, ainda, confirma uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.

Deve-se destacar, porém, que nem sempre os artigos assinados apresentam uma opinião que coincide com a da publicação em que são divulgados. O jornal *Folha de S.Paulo*, por exemplo, faz a seguinte advertência logo abaixo da coluna “Tendências / Debates”, espaço fixo para artigos assinados por pessoas que não fazem parte do seu quadro de jornalistas:

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

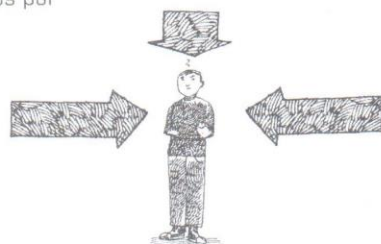
## PRODUÇÃO DE TEXTO

### Estratégias

#### argumentativas

#### A contra-argumentação: uma estratégia inteligente

Um modo eficiente de organizar um texto argumentativo é antecipar os argumentos contrários à posição que se pretende defender. Uma vez expostos os argumentos alheios, o autor do texto pode buscar contra-argumentos, ou seja, fatos, dados, reflexões que demonstrem, para seus leitores, por que os argumentos contrários à posição sustentada no texto poderiam ser questionados. Tal estratégia faz com que o autor pareça uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vista, o que reforça a ideia de que a perspectiva por ele defendida é a mais razoável.



ELIANE GUZZELLI



## ALUNO 1

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

1. Ela discute que não importa a classe social a maioria das pessoas não tem educação e jogam lixo nas praças e ruas de Rio de Janeiro.

2. Quando houve uma falta operacional e toneladas de lixo acumularam nas praias das baías mais nobres de Rio de Janeiro, pois se a população descartasse seu lixo de forma correta e não na areia da praia, os garças não teriam que limpar a praia, apenas recolher o lixo no ponto de coleta.

2. b) "As crianças imitam os pais que deixam na areia latos de sorvetes, copos de leite, garrafinhas de água, restos de queijo coalho, canudos de plástico. E o pior é a corça mãe e a prole de porquinhos."

3. A frase ironiza o fato da prefeitura ter de manter um serviço para resolver um problema que poderia ser resolvido se a população respeitasse o espaço público e o mantivesse limpo.

3. a) "Quem andou no calçadão dominical e olhou aquela imundície pode ter pensado, com tanta consciência e se cada um cuidasse de seu próprio lixo como pessoas civilizadas."

4. Ela defende que os cidadãos de toda a classe social se tornem mais conscientes e possam dar uma finalidade correta para seu próprio lixo.





## ALUNO 2

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

1. O problema do lixo na praia e a falta de consciência do brasileiro em relação ao espaço público.

2. A quantidade de lixo no espaço público mesmo em áreas privilegiadas da cidade.

a) Segundo ela, o problema se deve à cultura de desprezo e à falta de educação do brasileiro.

b) "É o porco pai, a porca mãe e a prole de porquinhos".

3. Porque a frase usa a "revolta" da população sobre a falta operacional na limpeza p/ criticar a falta de educação da própria população.

3.1 - "Adorei o abuso da comarca por seu papel didático."

4. A autora defende que a população deve se conscientizar e respeitar o espaço público de todas as formas.

5. Exposição do problema e comparação com outro problema, a corrupção política.

a) falta de lixeiras e irrelevância de seu comportamento diante do problema.

b) De que o princípio adotado pelas pessoas que sujam a praia, de que se outros fazem elas.



## ALUNO 3

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

- 1- conscientizar as pessoas para que elas percebam que devem parar de jogar lixo nas praias. É uma questão de educação e cultura e não de pobreza como muitos acham.
- 2- o fato que chamou atenção da autora foi a praia da Leblon e Planeta Estremer cheias de lixo no domingo de natal.
- 3- não, segundo ela a responsabilidade também pode ser atribuída a falta de investimento na educação.
- 4- "As crianças imitam as ações que veem na praia. Latos de cerveja, copos de plástico, garrafinhas de água, restos de queijo, coelho, canudos de plástico, é o lixo para a praia mãe e aí as crianças imitam."
  - 3- sim porque ela resalta que as crianças que têm que se conscientizar e parar de jogar lixo nas praias e isso só depende de cada um.
  - 4- "quem andou no calçadão dominical e viu aquela imundície pode ter pensado: 'essa tem que mudar' e se cada um cuidasse de seu próprio lixo, como pessoas civilizadas?"
  - 4- a autora defende que cada um tem que se conscientizar e parar de jogar lixo nas praias e isso é questão de educação e cultura.
  - 5- a estratégia é fazer com que os cidadãos que jogam lixo nas praias se sintam culpados e mudem seu uso.
  - 6- culpando a comunidade para tentar justificar seus atos.
  - 7- ela tenta mostrar que ou você faz uma coisa errada ou não é questão de cada um ter consciência disso. Também mostra que podemos fazer a diferença.



## ALUNO 4

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

- 1- A sujeira causada pelas pessoas em espaços públicos.
- 2- No domingo de Natal, as praças de Ipomema e Lethon, ambientadas com 25 toneladas de lixo jogado nas ruas, calçadas e calçadas.
  - a) Não. Para ela a responsabilidade de limpeza é da população, já que foram eles que jogaram a imensa quantidade de lixo nas ruas.
  - b) "É o porco por, a porca mãe e a porca de paguimbo."
- 3- Porque o espaço público é administrado pela prefeitura, além de que a população deveria usar pelo espaço público - já que paga as por ele -, e não lhe faltam com o respeito, que infelizmente é o que ocorre.
  - "Admira o atrevimento da Canab, por seu papel didático. Quem acabou na calçada terminal e acabou aquela imundície por lá, primeiro, se não tinha consciência: e se cada um cuidasse de seu lixo como pessoa civilizada?"
- 4- As pessoas deveriam mudar as próprias atitudes e se preocupar com as consequências que ela faz, além de parar de colocar toda a culpa na sujeira de um local mas também de limpeza, quando o real culpado é o indivíduo que jogou o seu lixo lá.
- 5- Tem elementos da cidade para impulsionar a luta de quem argumenta:
  - a) Baseando-se em outras praças que fazem a mesma coisa e na situação da sujeira.
  - b) É a cidade que já existem 1.400 caçambas espalhadas pela cidade, setas cinco delas com capacidade para mais de 120 l. para 240 l.
  - c) Sim. Pois tem situações que todo mundo já viu.

## ALUNO 5

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. Português: contexto, interlocução e sentido. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

1) A principal questão abordada no texto é a falta de educação da população do Rio, que ~~deixa o lixo nas ruas~~ deposita toneladas de lixo na praia por dia: os periquinhos.

2) O fato que chamou a atenção para o problema foi o atraso da Comlurb no recolhimento do lixo. Isso evidenciou as enormes quantidades de lixo que eram depositadas por dia na praia.

a) Não, pois se cada pessoa se responsabiliza-se pelo próprio lixo e o descarta-se corretamente, a praia não ficaria imunda.

b) "As crianças imitam os pais que deixam na areia latas de cerveja, copos de plástico, garrafinhas de água, espelhos, fô de queijo coalhada, conudos de plástico. É a praia pai, a praia mãe e a mãe de periquinhos."

3) Pois durante o resto do texto toda a crítica a descaso que a população tem com o espaço público e até parabeniza "o atraso da Comlurb pelo seu papel didático."

"Admiri o atraso da Comlurb por seu papel didático. Quem anda no calçadão dominical e olha aquela imundície deve ter pensado, caso tenha consciência: e se cada um cuidasse do seu próprio lixo como pessoas civilizadas?"

4) A autora defende que se cada um cuidasse do próprio lixo haveria economia para o contribuinte e o trabalho seria menos penoso para os garis.

5) Ela evidencia esse trabalho de recolhimento individual do lixo faz toda a diferença, pois cada pessoa tem seu valor. O trabalho de formiguinha traz um resultado expressivo ao final. Ela utiliza a estratégia de contra-argumentação.



## ALUNO 6

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

01. As pessoas que deixam lixo na praia.
02. As pessoas que jogam lixo na rua e contribuem para essa cultura da poluição.
- a) Não. As pessoas também precisam cuidar do seu lixo e não espalhá-lo pela rua.
- b) "É a parceira, a parceira mãe e a mãe de nenhozinhos."
03. Pois ela escreveu satirizando. Como se fosse uma pessoa que joga lixo na rua falando:  
"Quem andou na calçada dominical e olhou aquele imundície deve ter pensado: como tenho consciência e se cada um cuidasse do seu próprio lixo como pessoas civilizadas? E.T."
04. Que as pessoas andem com seus saquinhos ou pelo menos joguem o lixo nas caçambas de lixo da praia, evitando a poluição.
05. Expor de maneira a argumentar de outra para tentar quebrá-la.
- a) "todo mundo faz, eu também faço"
- b) Ela diz que existem 1400 caçambas pela praia e que as mesmas tiveram o volume dobrado.
- c) Não, pois ela provoca uma reflexão nos leitores.



## ALUNO 7

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

- 1- Que atitudes "ruins". Jogar lixo na rua, por exemplo. Podem ser praticadas por pessoas de todas as classes sociais.
- 2- que apesar da "grande educação" a elite também faz coisas como: dirigir bebada, fazer xixi publicamente.
- a) De forma alguma, segundo o autor a responsabilidade é de toda a sociedade.
- b) "É o porco, a mãe e a Prude de Porquinho".
- c) Sim, pois no longo do texto ela usa discursos argumentativos, o que é uma característica de artigo de opinião.
- 3- Sim, pode ser entendida.
- a) "É verdade que houve uma falha operacional".
- 4- Ela se coloca contra as práticas que ela expõe e que fazem mal tanto para a sociedade quanto ao meio ambiente.
- 5- Ele mostra os argumentos que normalmente são usados pelas praticantes dessas atitudes e refuta os mesmos.
- a) Justifica isso dizendo que não haveria custos de lixo suficiente.
- b) Ela afirma que apesar do número de sacos...





## ALUNO 8

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

- ① A falta de consciência das pessoas em relação a não poluição da praia.
- ② O fato de a elite ser o principal causador da acumulação de lixo na praia.
- a) Não, pois se as pessoas tivessem consciência de jogar seu lixo no lugar correto, o acúmulo de lixo na praia não existiria, ou ao menos seria menor.
- b) "As crianças imitam os pais que deixam na areia latas de cerveja, copos de leite, garrafinhas de água esquentes de queijo coalho, canudos de plástico. E o pior: pai, a pessoa mãe e a prate de pinguinhos."
- ③ Porque é uma forma da autora do artigo criticar a elite que estava culpando a Comlurb pelo lixo que eles mesmos jogavam.
- "Adorui o ataque da Comlurb por seu papel didático. Quem andou no calçadão dominical e olhou a quebra-inundície pode ter pensado: que tenha consciência: e se cada um cuidar de seu próprio lixo como pessoas civilizadas?"



## ALUNO 9

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

## QUESTÃO 01.

A poluição nas praias, e que isso não é decorrente de apenas uma determinada classe social, afirma como pessoas da classe "c" ou "b" poluem o local onde vivem, as classes "A" e "B" também fazem o mesmo deixando claro que ter boas condições financeiras não é sinônimo de consciência ambiental.

## QUESTÃO 02.

A grande quantidade de lixo deixado por pessoas que, por terem maior acesso à educação, que deixaram se preocupar mais com a forma que estão descartando o lixo.

A) Ela é bem irônica nessa parte, é claro que a culpa não é da comunidade mas sim da falta de consciência dos moradores e turistas das praias de Itaipema, e também por descartarem seu lixo sem se preocuparem com o espaço público.

B) "As crianças imitam os pais os pais que deixam na areia latas de cerveja, copos de plástico, garrafinhas de água, restos de comida, casacos, camisetas de plástico. E o pobre pai, a pobre mãe e a pobre de perquinhas."

03. Nessa parte da obra, o texto aborda a falta de respeito dos moradores daquela região pelo espaço público.

A) "Quem andou no colégio dominical e voltou a inundar, porque tem pensado como ter consciência: e se cada um cuidasse de seu próprio lixo como pessoas civilizadas?"



## ALUNO 10

## ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

## BIBLIOGRAFIA:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2013.

## FOLHA DE RESPOSTAS

1. O texto aborda o hábito de jogar lixo em locais inapropriados, poluindo o meio ambiente e prejudicando o dia-a-dia da sociedade como um todo.

2. Quando, no domingo de Natal, a praia Arpoador - Itabonama recebeu com 25 toneladas de lixo.

a) Não. A ação operacional da Comlurb apenas deixou evidente a irresponsabilidade da população, que polui não apenas as praias, e não apenas durante aquele dia do ano.

b) "Quando vejo aquela família que leva da praia suas bananas, cachinhos e bolos, mas deixa na areia um monte de lixo, dá vontade de perguntar: na sua casa também é assim?"

3. Porque é uma ironia com o pensamento do senso comum que culpa a prefeitura - e somente ela - pelo problema da poluição nas praias. Segundo a autora, toda a população é responsável por isso.

► "Adorei o olhar da Comlurb por seu papel didático. Quem andou na calçada dominical e olhou aquela imundície pode ter pensado, caso tenha consciência: e se cada um cuidasse de seu próprio lixo como pessoas civilizadas?"